



DEPARTAMENTO DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

TESE DE DOUTORADO

**COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR
DE INFÂNCIA EM CRECHE - DAS
COMPETÊNCIAS GERAIS ÀS
ESPECÍFICAS**

MARIA JOÃO BRANDÃO DA SILVA GASPAR

DIRECTOR: PROFESOR DR. EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO

SANTIAGO DE COMPOSTELA, NOVEMBRO 2015

RESUMO

A Educação de Infância, especificamente a valência educativa de Creche, tem sido alvo de recuos e avanços infaustos ao seu engrandecimento. Falamos de intermitências qualitativas da formação, de um estatuto normo-legal isento de caráter pedagógico, de representações sociais débeis e de conceitos de educação adstritos à esfera do cuidar. Assim, ancoradas num estudo qualitativo, com recurso a narrativas de Educadores de Infância em formação, recém licenciados e em contexto de trabalho, visa-se compreender a (re)construção dos saberes e competências necessários à sua profissão. Percebem-se competências genéricas, providas da formação inicial, enquanto matrizes emancipatórias e críticas da construção de outras competências mais específicas, onde a autoformação e a experiência se assumem edificadoras do seu desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE – Educadores de Infância; Formação inicial; Desenvolvimento profissional; Valência Creche; Competências genéricas, Competências específicas.



RESUMEN

La Educación Infantil, específicamente en el primer ciclo (0-3 años), ha sido objeto de retrocesos y avances destacándose notables dificultades para su desarrollo. Nos referimos a intermitencias cualitativas de formación, a la ausencia de un estatuto normativo legal de carácter pedagógico, de representaciones sociales y de conceptos de educación adscritos a la esfera del cuidado. En esta investigación, en el marco de un estudio cualitativo, a través de las narrativas de Educadores de Infancia en formación inicial, recién licenciados y docentes en contexto de trabajo, intentamos comprender la (re)construcción de los saberes y competencias necesarias en su profesión. Consideramos las competencias genéricas, emergentes en la formación inicial, como matrices emancipatorias y críticas de la construcción de otras competencias más específicas, en donde la formación y la experiencia se asumen como bases de su desarrollo.

PALABRAS -CLAVE: Educadores Infantiles; Formación Inicial; Desarrollo profesional; Primer Ciclo de Educación Infantil; Competencias genéricas, Competencias específicas.



ABSTRACT

The Childhood Education, specifically the daycare educational valence, has been subject to setbacks and advances inauspicious to its aggrandizement. We talk about qualitative intermittent training, a normal- legal status free of pedagogical character, of weak social representations and educational concepts assigned to the sphere of care.

Thus, anchored in a qualitative study, using kindergarten teachers narratives in education, recent graduates and in the workplace, it is intended to understand the (re) construction of knowledge and competencies necessary for their profession.

We recognize generic competencies, provided the initial training, while critical and emancipatory headquarters to build more specific competencies, where the self-training and experience assume builders of its development.

KEYWORDS: Childhood Educators; Initial formation; Professional development; Kindergarten; Generic competencies, specific skills.



AGRADECIMENTOS

Toda a nossa vida é marcada pelos encontros e desencontros, pelos amores e desamores, pelos encantos e desencantos, pelos sabores e dissabores, pelos saberes em (re)construção e co(construção)... é marcada pelo abraço constante a uma profissão que se quer de qualidade,... é marcada pela humildade, luta e pelo sonho que nos caracteriza, e é por tudo isto que nos propusemos a investigar sobre a educação e a formação num olhar focalizado sobre a Educação de Infância como base da vida e de toda uma vida.

Nunca é demais dizer que para a realização deste trabalho muitas horas, dias e meses foram precisos para a sua execução. Tudo isto originou muita privação do ambiente familiar até porque o tempo era sempre muito escasso e difícil de gerir, para quem se aventura a entrar no mundo da investigação sendo trabalhador-estudante. Porém *quem corre por gosto não cansa* e é também por eles todos (família, crianças, colegas de profissão) que lutamos.

Foi, sem dúvida nenhuma, a paixão e os encontros que tornaram este estudo e sonho possível, onde o aprender, comunicar, ensinar, conhecer, ver, apontar, relacionar, sentir, guardar, renovar, assumir, viver, marcar, partilhar, escrever, ajudar, imaginar, ler, (in)formar, cooperar, construir, gerir, escutar e o transformar - transformando-nos, pautam os nossos dias e a nossa filosofia de vida. Por tudo isto faz-se uso deste espaço para relembrar e agradecer.

RELEMBRAR...

...que a relação com a Educação de Infância é antiga e teve como incentivadora, mesmo inconscientemente, uma pessoa maravilhosa – MÃE, fazendo-nos acreditar que a “escola” é um lugar especial e que é no contacto com os outros (crianças) que crescemos em valores e aprendemos que existe espaço para o saber, a amizade e o amor.

...do PAI e irmãos, pelas suas posturas de guerreiros, e muitas vezes em silêncio nos apoiaram e deram força para continuar.

...das filhas que foram geradas dentro de nós e cresceram paralelamente nesta ânsia de querer saber mais relativamente a esta profissão tão fascinante, bem como nos terem dado a perceber e conhecer esta forma de amar.

...do marido que foi e é o grande pilar destas viagens, em torno de uma profissão pela qual indiretamente também se sente apaixonado. Pela sua compreensão, respeitou e apoiou nestas aventuras, nestas pesquisas, nestas lutas.

AGRADECER ...

...o nosso sincero agradecimento a todos quanto, ano após ano, nos têm ajudado a pôr de pé estes projetos de formação e de vida.

Envolvemos neste abraço de gratidão os nossos familiares, mesmo aqueles que apenas brilham sobre as estrelas; colegas de trabalho - Ricardo e Adriana pela vontade, dedicação e afeto que colocam todos os dias junto das crianças nesse projeto (Colégio do Forte) que prima pela diferença na Educação.

...aos amigos – Carlos Jorge, Eduarda e Vera – que com alguma dificuldade mas com um enorme gosto, nos ajudaram a valorizar o conteúdo do trabalho e a rever a formatação. A si Cândida, em especial **AGRADECIMENTO**, pelas suas palavras sábias, pelo seu empenho, preocupação, dedicação e acompanhamento.

...aos Educadores de Infância e alunos que com as suas opiniões e críticas nos incentivaram a ir mais longe, a fazer cada vez mais e melhor.

...aos Professores que me acompanharam ao longo de todos estes anos.

...aos Professores/Doutores inseridos neste Doutorado que nos elucidarão e fizeram ver que a educação não ocupa lugar nem tempo, e que nunca é demais sentir esta máxima do *só sei que nada sei*.

...à Professora/Doutora Estela Lamas que nos incentivou desde o início a frequentar este doutoramento, e a não desistir.

...ao Professor/Doutor Eduardo Fuentes pelo ânimo, pelo apoio, pela compreensão, pela amabilidade, pela força, pela persistência, pela sua exigência e cientificidade, pela sua dedicação, e pelo gosto/confiança que nos transmitiu quer pessoalmente quer à distância para evoluir neste processo de investigação. Foi sem dúvida um Homem que nos marcou pela “simplicidade” e pela paixão na e da profissão. Foram estes sentimentos que ajudaram a levar este barco em frente.

A todos o nosso eterno OBRIGADO.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
NOTAS INTRODUTÓRIAS	9
CAPÍTULO I	11
ENQUADRAMENTO SÓCIO – POLITICO – EDUCATIVO E CULTURAL: (TRANS)FORMAÇÕES	11
1- A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO; DAS MENTALIDADES; DA CULTURA.....	11
1.1 - A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO PERÍODO DA MONARQUIA.....	11
1.2 - A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO REGIME DA 1ª REPÚBLICA	13
1.3 - A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA REFORMA DO ESTADO NOVO	15
1.4 - A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA APÓS O 25 DE ABRIL DE 1974	17
2 – PERSPETIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A ATUALIDADE – DO TRADICIONAL AO CONTEMPORÂNEO	21
3 – A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	28
3.1 – A ESSÊNCIA DO SER - CRIANÇA.....	28
3.2 – O BERÇO DAS APRENDIZAGENS – FAMÍLIA	33
3.3 – ENTRE O SER E O SABER - INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	36
CAPÍTULO II – CRECHE: ENTRE OS AFETOS E A EDUCAÇÃO	41
1– POLITICAS EDUCATIVAS EM CRECHE	41
1.1 – ENQUADRAMENTO LEGAL E INSTITUCIONAL DA CRECHE	42
1.1.1 – <i>Creche Familiar versus Creche Institucional</i>	47
1.2 – A CRECHE E A SUA FINALIDADE	52
1.2.1 – <i>Do Apoio Social ao Desenvolvimento; da Socialização à Educação</i>	53
CAPÍTULO III – TECENDO OS FIOS DA PRIMEIRA INFÂNCIA	57
1– A CRIANÇA DOS ZERO AOS TRÊS ANOS – AÇÕES, PROGRESSÕES E TRANSFORMAÇÕES	57
2 – DIFERENTES FASES DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	63
2.1 - DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL	63
2.2 - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	66
2.3 - DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR	73
CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CRECHE: DAS COMPETÊNCIAS VISADAS ÀS ADQUIRIDAS	77
1– DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA	77
1.1 – PERCURSOS E PROPÓSITOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA PARA A CRECHE	77
1.2 – Os <i>CURRICULA</i> FORMATIVOS PARA A VALÊNCIA CRECHE	83
2 – CONHECIMENTO PROFISSIONAL, COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES PARA A VALÊNCIA CRECHE	93
2.1 – COMPETÊNCIAS DESENHADAS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES	94

2.1.1 – Competências da Formação Inicial	95
2.1.2 – Competências da Profissão	99
2.1.3 – Competências Exigidas pelas Instituições	101
3 – COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS: ENTRE EDUCADOR PESSOA E PROFISSIONAL QUE EDUCA	103
ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	111
NOTAS INTRODUTÓRIAS	113
CAPÍTULO V – EM VIAGEM AO ÂMAGO DA QUESTÃO – ESTUDO QUALITATIVO	115
1 – OPÇÕES METODOLÓGICAS	115
1.1 – A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA	116
2 – PERTINÊNCIA DO ESTUDO	118
2.1 – ENTRE A ORDEM E A DESORDEM NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	119
3 – PROBLEMÁTICA	121
3.1 – ENREDO MOTIVACIONAL ESPECÍFICO	123
3.2 – QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	124
4 – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASO	126
5 – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO	128
5.1 – ITINERÁRIO DA PESQUISA	129
5.2 – UM RETRATO SOBRE OS PARTICIPANTES	133
5.2.1 – Educadoras de Infância Cooperantes – Primeiro Grupo de Estudo	133
5.2.2 – Alunas em Formação – Segundo Grupo de Estudo	137
5.3 – O TEMPO DA PESQUISA	139
5.4 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	141
5.5 – A ENTREVISTA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	142
5.5.1 – Princípios de Validação das Entrevistas	144
6 – PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO	146
7 – ANÁLISE DE CONTEÚDO	147
7.1 – CATEGORIAS DEFINIDAS	148
7.1.1 – À Priori	148
7.1.2 – À Posteriori	148
CAPÍTULO VI – UMA VIAGEM REPRESENTATIVA - (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES E COMPETÊNCIAS EM CRECHE	151
1 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS	151
2 – DIMENSÃO ANTERIOR À FORMAÇÃO	152
2.1 – NO ÂMAGO DA ELEIÇÃO DA PROFISSÃO – REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	152
3 – DIMENSÃO SOBRE A FORMAÇÃO	154
3.1 – CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES PARA A CRECHE	154
3.1.1 – Competências adquiridas na Formação Inicial	157
3.2 – QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL: ATORES E MOMENTOS MARCANTES	162
3.3 – PERSPETIVAS DE UM FUTURO PERFIL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA EM FORMAÇÃO E RECÉM-LICENCIADOS	164
3.4 – CURRÍCULO EM CRECHE: SENTIDOS FORMATIVOS	165
3.5 – COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA	167
4 – DIMENSÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	169
4.1 – COMPETÊNCIAS CONSTRUÍDAS EM CONTEXTO DE TRABALHO	169

4.2– CONFRONTO COM, E REPRESENTAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA EM CRECHE	172
5 – DIMENSÃO EM TORNO DA SOCIEDADE E A LEGISLAÇÃO	178
5.1– IMPORTÂNCIA DE UM EDUCADOR EM CRECHE	178
8 – LINHAS CONCLUSIVAS E IMPLICAÇÕES DAS ANÁLISES.....	184
PENSAMENTOS – PORTO DE ABRIGO, DE UMA VIAGEM QUE ABRE CAMINHO A OUTRAS.....	193
FONTES BIBLIOGRÁFICAS	198
DOCUMENTOS DE APOIO.....	208
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	208
WEBGRAFIA	209
ANEXOS	212





ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO N.º 1- ADAPTAÇÃO DE CLAUSSE, ARNOULD (1976, PP. 13-16).	25
QUADRO N.º 2 - ADAPTAÇÃO DE PLANCHARD (1975, PP.121-137).....	25
QUADRO N.º 3 - PRINCÍPIOS PRECONIZADOS NA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA, PROCLAMADA PELA RESOLUÇÃO DA ASSEMBLEIA GERAL 1386 (XIV), DE 20 DE NOVEMBRO DE 1959, ADAPTADA EM 1989 NA CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E RATIFICADA POR PORTUGAL EM 21 DE SETEMBRO DE 1990.	31
QUADRO N.º 4 - LEGISLAÇÃO NORTEADORA DA OFERTA EDUCATIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA CRECHE VS PRÉ-ESCOLAR	45
QUADRO N.º 5 - SÍNTESE DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA BASEADA NOS DIFERENTES AUTORES FREUD, WALLON, GESELL, VYGOTSKY, PIAGET, ERIKSON, SKINNER, BRONFENBRENNER, BANDURA E LORENZ, CONSTRUÍDO COM BASE EM TAVARES, 2007; UNESCO, 1978; MATTA, 2001; GESELL, 1979, DELMINE, 2001, BOUFFARD, 1982 E BRAZZELTON, 2006.	60
QUADRO N.º 6 - OS SEIS SUB-ESTÁDIOS DE JEAN PIAGET, CONSTRUÍDOS COM BASE EM CAVICCHIA (1993).....	68
QUADRO N.º 7 - SÍNTESE DOS MARCOS DE MATURATIVOS DO DESENVOLVIMENTO FÍSICO-MOTOR DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA, CONSTRUÍDO COM BASE EM (TAVARES, 2007; MATTA, 2001; PAPALIA, 2001; BÉBE, 1981; ROJO, 2006; GISPERT, 1996; MUCCHIELLI E BRAZZELTON, 2006) ..	74
QUADRO N.º 8 - COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL NO 1º CICLO E NO 2º CICLO DE ESTUDOS SUPERIORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES.	96
QUADRO N.º 9 - COMPETÊNCIAS DOS PERFIS DE FORMAÇÃO. ESTRUTURA E DURAÇÃO DOS CICLOS DE ESTUDOS SUPERIORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES.	96
QUADRO N.º 11 - SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DO PRIMEIRO GRUPO DE ESTUDO	134
QUADRO N.º 12 - SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DO SEGUNDO GRUPO DE ESTUDO	137
QUADRO N.º 13 - QUADRO SÍNTESE DAS DIMENSÕES DE ANÁLISE DOS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO E OS INDICADORES RESPEITANTES	148
QUADRO N.º 14 - QUADRO SÍNTESE DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	149
QUADRO N.º 15 - SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS MOTIVAÇÕES SUBJACENTES À ELEIÇÃO DA PROFISSÃO DE EDUCADORA DE INFÂNCIA	152
QUADRO N.º 16 - SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS OLHARES SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL, ESPECIFICAMENTE SOBRE A FORMAÇÃO EM CRECHE	154
QUADRO N.º 17 - SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS OLHARES SOBRE AS COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS E TRANSPORTADAS DA FORMAÇÃO INICIAL	157
QUADRO N.º 18 - SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS OLHARES SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL, ESPECIFICAMENTE SOBRE OS ATORES E OS MOMENTOS MARCANTES DA FORMAÇÃO	162

QUADRO N.º 19 - SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS OLHARES SOBRE AS PERSPETIVAS DE FUTURO DOS EDUCADORES EM FORMAÇÃO E RECÉM-LICENCIADOS.....	164
QUADRO N.º 20 - SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS OLHARES SOBRE O CURRÍCULO PEDAGÓGICO EM CONSTRUÇÃO.....	165
QUADRO N.º 21 - SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFISSIONAIS EM EXERCÍCIO	167
QUADRO N.º 22 - FORMAÇÃO CONTÍNUA - HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E TEMPO DE SERVIÇO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA EM EXERCÍCIO	168
QUADRO N.º 23 - SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS OLHARES SOBRE AS COMPETÊNCIAS CONSTRUÍDAS EM CONTEXTO DE TRABALHO	170
QUADRO N.º 24 - SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS OLHARES SOBRE AS EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO EDUCATIVO DE CRECHE.....	173
QUADRO N.º 25 - SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS OLHARES SOBRE O CURRÍCULO PEDAGÓGICO EM CRECHE.....	175
QUADRO N.º 26 - SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS OLHARES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EXISTÊNCIA DE UM EDUCADOR EM CRECHE	179
QUADRO N.º 27 - SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS OLHARES SOBRE AS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PELA SOCIEDADE.....	182
QUADRO N.º 28 - COMPETÊNCIAS RECOMENDADAS NOS DOCUMENTOS LEGAIS E ANGARIADAS NA FORMAÇÃO INICIAL	186

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA N.º 1 – MODELO HIGH-SCOPE - “RODA DA APRENDIZAGEM”, SEGUNDO POST E HOHMANN (2004, P.11).	87
--	-----------

ÍNDICE DE ESQUEMAS

ESQUEMA N.º 1 - REFERÊNCIAS ESSÊNCIAS DO MODELO HIGH-SCOPE. ADAPTADO DA RODA DA APRENDIZAGEM, SEGUNDO POST E HOHMANN, (2004).	88
--	-----------

TÁBUA DE ABREVIATURAS

AAE – Auxiliar de Ação Educativa
APEI – Associação Portuguesa de Educadores de Infância
CATL - Centros de atividades de tempos livres
CEB – Ciclo de Ensino Básico
CIF – Centro Infantil da Feira
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNIS – Conferência Nacional das Instituições de Solidariedade
CRSS - Centro Regional de Segurança Social
D.R. – Diário da Republica
DGAS - Direção-Geral da Ação Social
DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
EB – Ensino Básico
ECTS - European Credit Transfer System
EEES – Espaço Europeu do Ensino Superior
EI – Educação de Infância / Educador de Infância
ES – Ensino secundário
ESE – Escola Superior de Educação
ESEJP – Escola Superior de Educação Jean Piaget
ESEJPG - Escola Superior de Educação Jean Piaget de Gaia
ESEJPV- Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu
ESES – Escolas Superiores de Educação
FC – Formação Contínua
FI – Formação inicial
FMS - Fundação D. Mariana Seixas
INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
ISS – Instituto da Segurança Social
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases o Sistema Educativo
LEI – Licenciatura em Educação de Infância
MAQC – Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche
MAQRS – Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais
ME – Ministério da Educação
MEM – Movimento da Escola Moderna
MEPAT – Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território
MESS – Ministério do Emprego e Segurança Social
MPCC – Manual de Processos-Chave Creche
MSSS – Ministério da Solidariedade e da Segurança Social
MSST - Ministério da Segurança Social e do Trabalho
OCDE – Organização das Nações Unidas Sobre as Crianças

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONUSC – Organização das Nações Unidas Sobre as Crianças

SQRS – Sistema de Qualificação das Respostas Sociais

UA – Universidade Aberta



INTRODUÇÃO

*Não há ventos favoráveis para os que
não sabem para onde ir.
Sêneca*

A esfera educativa, de um modo geral, tem vindo a ganhar terreno no tecido social que a contorna, tornando a sua utilidade indiscutível. No entanto, a Educação de Infância, especificamente a valência educativa Creche, tem sido alvo de recuos e avanços que nem sempre asseguram a qualidade que merece. Falamos de intermitências qualitativas da formação técnica dos Educadores de Infância, de instâncias legais e normativas que ainda lhe conferem um estatuto educativo dúbio, de representações sociais débeis, de currículos educativos pouco estruturados, de organismos de apoio ao desenvolvimento profissional, dos técnicos, inexistente e ainda de um conceito de educação de crianças dos zero aos três anos de idade, adstrito a uma esfera do cuidar, isento de caráter pedagógico e científico.

Justifica-se este enfoque investigativo, numa coerência com o movimento histórico pelo qual tem vindo a passar a dimensão da Educação de Infância. O conceito de atendimento às crianças, dos três aos cinco/seis anos de idade, designado por educação pré-escolar, torna-se uma oferta tutelada pelo ministério da educação (ME), conforme atesta a Lei-quadro da Educação pré-escolar, definindo-a como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família (...)”. Congratulamo-nos, por tal feito, no entanto a Creche, por contraste, ainda é entendida como o elo mais fraco da educação das crianças de tenra idade. As preocupações do atual Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (MSSS), ministério que tutela a valência de Creche, são diferentes das do ME (Coelho, 2004), pelo que as orientações disponíveis, para além de escassas, focam muito pouco as questões pedagógicas tão relevantes neste contexto educativo.

Com vista a uma ampliação científica destas problemáticas têm emergido pesquisas recentes cujo foco se centra na qualidade pedagógica da Educação de Infância, especificamente na qualidade dos técnicos que a mobilizam, procurando compreender e reconhecer “bons Educadores”, “Educadores competentes”, “Educadores qualificados à luz das novas conceções de educação. Valorizamos estes achamentos, no entanto, a sua direção investigativa focaliza-se mais na dimensão educativa dos atores educativos em Jardim de Infância e em débil escala no Educador de Infância de Creche. No que diz respeito à evolução da profissão, ao seu reconhecimento, à sua formação e ao seu perfil, continuam a existir poucas investigações em torno das questões das competências de um Educador de Infância em Creche, aonde as práticas pedagógicas devem ser cada vez mais adequadas e fundamentadas cientificamente e portanto, merecedoras de enfoque investigativo.

Arrogamos que a educação se inicia desde o nascimento da criança e não apenas aos três anos de vida, pelo que a Creche se entende como espaço/espacos e tempo/tempos desenvolvimentais quer na esfera emocional, quer na esfera pedagógica. Nesta senda valorativa, a educação e os cuidados são inseparáveis e imprescindíveis, pelo que esta esfera educativa deve ser reequacionada pelos meios politico-legais, sociais, culturais e educativos

(Carvalho, 2005; Coelho, 2004; Vasconcelos, 2011). Até porque, este inter e intra (des)envolvimento terão, indubitavelmente, uma extrema importância no melhoramento global da criança, com manifestas repercussões na vida futura. É durante a etapa dos zero aos três anos de idade que a criança se serve das suas capacidades de aprendizagens rápidas, do seu autoconhecimento, do seu espírito observador e criativo, enquanto, inconscientemente, vai interiorizando aprendizagens significativas do campo cognitivo, emocional, social e físico-motor. Pelo que a valorização dos processos e procedimentos pedagógicos que envolvem a sua educação têm que ser pensados, refletidos e aperfeiçoados.

Assim, e nesta perspetiva, colocamos a tónica desta investigação na compreensão profunda dos modos como os Educadores de Infância desenvolvem as competências necessárias ao seu desempenho profissional em Creche. Empreendemos, para tal, um estudo qualitativo, alicerçados nas narrativas de dois grupos de sujeitos (alunos - Educadores de Infância em formação e recém-licenciados e Educadores de Infância em contexto de trabalho), que nos historizam o manancial de competências que têm vindo a (re)construir, bem como os processos, contextos e especificidades desse desenvolvimento.

Acreditamos, convictamente que o Educador de Infância é a primeira âncora e o primeiro elo educativo do desenvolvimento das crianças. Esta idade é marcada por uma grande velocidade de desenvolvimento e aprendizagens (Vasconcelos, 2011), exigindo um acompanhamento de profissionais de Educação de Infância com competências adequadas e conscientes de que a Creche para além de um espaço de cuidados é um espaço de aprendizagem (Carvalho, 2005; Coelho, 2004), pois “é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral” (Brazelton, 2003, p. 12). Assim sendo, a prática do Educador de Infância tem que ser norteada por competências pessoais e profissionais, que conjuguem um equilibrado (des)envolvimento dos cuidados, dos afetos e da cientificidade. Isto traduz-se numa determinada conceção de desempenho profissional e, portanto, num desenho do perfil das competências úteis e indispensáveis a um trabalho pedagógico de qualidade. A construção desse perfil profissional, alicerçado em saberes e competências, torna-se imprescindível uma vez que é sobre esse perfil que se edificarão “as especificidades – de nível de campo, de área de saber, de tipologias de acção – que hão-de dar orientação ao trabalho formativo e à produção de conhecimentos nas instituições formativas” (Roldão, 2003, p.20).

Assim, foi nosso objetivo primordial, por um lado, explanar um conjunto de princípios educativos relevantes e, por outro lado salientar os conhecimentos e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da formação pessoal, profissional e social, bem como de uma prática de qualidade em Creche, na construção de aprendizagens significativas em crianças de tenra idade. Sublinhando que este interesse interpretativo tem a sua génese muito antes da nossa formação inicial em Educação de Infância. Enquanto auxiliar de ação educativa (profissão exercida antes de decidir ser Educadora de Infancia) já nos inquietavam as limitações pedagógicas inerentes à prática dos Educadores com quem partilhamos a nossa ação. Seguidamente, enquanto formanda, no curso de educação de infância, quisemos aprofundar os nossos conhecimentos em relação às crianças de mais tenra idade e foi nestes laços de paixão e desasossego que surgiram perguntas, pesquisas e resultados insaciantes. Já como profissional de Educação de Infância e docente do Curso de Licenciatura em Educação de Infância, na Escola Superior de Educação Jean Piaget, impelidas pelas inquietações sobre a formação e os preconceitos em relação ao

exercício profissional de um Educador em contexto de Creche, intentamos um acréscimo qualitativo à formação na valência Creche, através de reformulação de programas, promoção de estágios curriculares em creche e incentivo à investigação. Por todo o percurso referido, bem como as motivações que lhe subjazem decidimos empreender, numa primeira fase deste doutoramento, no trabalho de Investigação Tutelada (TIT), um estudo sobre “Competências a desenvolver na formação inicial dos educadores de infância para um desempenho com qualidade em Creche”. Sobressaíram daqui alguns hiatos entre a formação inicial e a construção de um perfil de Educador em Creche ajustado à realidade atual. Assim, este trabalho de pesquisa serviu como *pano de fundo* à problemática aqui apresentada: compreender e interpretar a construção das competências gerais e específicas que o Educador de Infância foi construindo para o desempenho educativo-pedagógico em Creche.

Nesta senda investigativa, levantaram-se diversas questões que nortearam a pesquisa a todo o instante:

- Como constroem, os Educadores de Infância, as competências profissionais para e em Creche?
- Que importância formativa atribui o Educador de Infância à formação inicial no eixo conceptual de Creche?
- A experiência profissional em Creche é reveladora da reconstrução de competências?
- Quais as competências que constroem ao longo da experiência no terreno? Como as (re)constroem?
- Quais as exigências legislativas/institucionais/sociais na (trans)formação de competências profissionais?
- Que tipologia de competências (re)constrói? Voltadas para uma função assistencial? Voltadas para uma dimensão afetiva? Voltadas para uma dimensão educativa?
- Percebe-se o ideal-tipo de educador de infância em Creche? Será possível erigir um perfil profissional de um educador em contexto de Creche?

Sobre esta conjuntura interrogativa e com vista a esclarecer mais e melhor o objeto de estudo, formuladas os seguintes objetivos:

- Perceber quais as competências genéricas e específicas transportadas da formação inicial;
- Compreender como angariam as competências ao longo da profissão;
- Perceber a relação entre competências e o perfil pessoal e profissional de um Educador em Creche;
- Entender a relação entre as exigências sociais/legislativas/institucionais na construção de um manancial de competências do Educador de Infância em Creche;
- Desenvolver (im)possibilidades da construção de um perfil profissional em Creche,
- Perceber a relação entre a representação social da Creche e a (in)satisfação dos técnicos que aí trabalham.

Sendo nosso objetivo central compreender e interpretar o modo como os educadores de infância desenvolvem as competências necessárias ao seu desempenho profissional em Creche, procuramos articular de forma heurística e sistémica aspetos que se integram esta problemática, apoiadas em contributos teóricos das investigações neste domínio: – Portugal (1992, 1995, 1997, 1998, 2002, 2005, 2009, 2010, 2012); Cardona (1992, 1997, 2002, 2010); Vasconcelos (1996, 1997, 2005, 2009, 2011, 2012); Bairrão (1990, 1994); Bronfenbrenner

(1992); Mota-Teixeira (2003, 2008); Post (2004); Rizzo (1984); Perrenoud (1994, 1997, 1999, 2000, 2001, 2002); Zabalza (1987, 1998, 2001, 2004); Rocha (1988, 1996); Bogdan (1994, 2002); Quivy, (1992); Tuckman, (2000); Fuentes (1989, 1998, 2008), entre outros.

Assim, numa primeira fase, apoiada fortemente na pesquisa teórica, tivemos a preocupação de partir de uma abordagem generalista da Educação/Educação de Infância, da formação, e da Creche enquanto espaço de desenvolvimento das crianças dos zero aos três anos; para uma abordagem mais específica das competências visadas e adquiridas pelo Educador de Infância, tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Estas inquietações sobre as competências remeteram-nos a um trabalho exploratório, composto por quatro pequenos/grandes capítulos num enquadramento teórico-conceptual que nos conduziram um grande capítulo enquadrado empiricamente no estudo interpretativo da nossa problemática inicial.

Fomos guiados numa primeira fase à contextualização sócio, política e educativa da Educação de Infância e da criança entre o ser e o saber; numa segunda parte às políticas educativas em Creche como contexto efetivo, afetivo e educativo; num terceiro momento as ações e transformações da criança e do seu desenvolvimento. Seguindo uma abordagem concetual do desenvolvimento profissional do Educador de Infância em Creche, focado nas competências visadas e adquiridas, onde se circunscreve a complexidade da pessoa e do profissional.

Num quinto momento desbravamos o caminho empírico desta investigação, sustentada na metodologia qualitativa, sob a égide de uma estratégia interpretativa. O estudo faz-se em torno de reflexões à formação inicial dos Educadores de Infância para a valência Creche, através das inquietações e perspetivas de dois grupos de estudo: um constituído por alunas, estudantes em formação na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu, dos quais sete em formação e quatro recém-licenciadas e sem assento significativo no mercado de trabalho, e um outro de dezoito Educadores de Infância em exercício. Sublinha-se a nossa implicação nestes contextos, quer enquanto docentes da formação inicial, quer como supervisora de estágio nas instituições que enquadram as profissionais em exercício.

Para tal, consideramos pertinente no âmbito do quadro empírico, a realização de entrevistas de grupo focalizadas mobilizando, deste modo, um instrumento de investigação que potencia a narrativa interativa. Assim, num registo dialogante tentaram cruzar-se olhares, saberes, experiências e perspetivas de modo a colher informações proficientes à pesquisa.

Os atores recontam, numa lógica critico-construtiva, um desenvolvimento profissional construído numa relação com o saber académico, com os outros e com a experiência, tentando contrariar, a todo o instante, as fragilidades da formação inicial, a inércia da tutela jurídico-legal, do poder político, das representações sociais da comunidade educativa e das assimetrias educativas a que as Creches e os seus atores estão sujeitos.

As competências genéricas, fornecidas pela formação inicial, emergem como matriz impulsionadora, emancipatória e crítica da construção de competências mais específicas para trabalhar em Creche, onde a auto formação e a experiência profissional se assumem edificadoras de um perfil profissional.

Assumimos a presente investigação como inacabada prometendo tentar seguir num trilho de “ventos favoráveis”, já que almejamos ser um profissional de Educação de Infância promotor de conhecimento, de mudança e inovação que possa contribuir positivamente para um crescendo qualitativo da Educação em Creche. Sublinha-se que esta postura investigativa visa cumprir uma função de partilha com o outro, no sentido de juntos tecermos reflexões favoráveis ao crescimento da valência Creche, promovendo um quadro auspicioso de desenvolvimento de competências do profissional que aí atua.





ENQUADRAMENTO TEÓRICO



“ (...) um processo, a uma forma ordenada de formular ideias, de as documentar em torno de um assunto preciso, com vista a chegar a uma conceção clara e organizada do objeto em estudo” (Fortin, 1999, p.39).



NOTAS INTRODUTÓRIAS

Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes. Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

Muitas são as questões que se levantam na atualidade em relação à Educação no seu sentido mais lato e à Educação de Infância no seu sentido mais restrito. Foram estas interrogações que nos levaram a desbravar um caminho sinuoso, mas atraente em torno do que é a formação e a profissão do Educador de Infância, e o profissionalismo deste numa perspetiva educativo-pedagógica na Valência Creche, onde tudo inicia e desperta na criança a vontade de ser um SER pensante, ativo e interativo, com o outro e com tudo o que o rodeia.

Compreender e tornar visível o que tantas vezes se esconde por detrás do manto da Educação de Infância – CRECHE, e o sentido profissional que se atribui, dará uma certa firmeza ao cenário das competências que o Educador de Infância deve ter, enquanto desempenha as suas funções pedagógicas com crianças dos zero aos três anos de idade.

Como estamos sempre aprender, procuramos pesquisar fontes que nos motivassem a ir em frente e abordassem aspetos referentes à importância de um Educador de Infância em Creche, conhecedor, inovador, com formação e com competências. Corroborando a ideia de Freire (1998) *quem tem o que dizer, deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda.*

Analizamos documentos que nos falassem e que permitiram reconhecer um conjunto de conhecimentos, ideologias e valores, que ao longo dos tempos foram e são o retrato da Educação de Infância enquanto sistema assistencial e educativa das crianças desde que nasce até aos cinco/seis anos de vida, cientes de que “(...) a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela” (Benavente, 1976, p.7).

Podemos assim dizer que, o enquadramento teórico é caracterizado pela definição de uma problemática ou de um domínio de investigação, tendo início quando o investigador trabalha essa mesma ideia no sentido de orientar a sua pesquisa. Essa ideia resultou da observação participante que fazemos enquanto intervenientes na formação de futuros Educadores de Infância e enquanto Educadora em Creche, bem como da dificuldade; em encontrar literatura nesta área das competências em Creche, o que se tem vindo a diluir, e ainda de uma inquietação pessoal perante tantos preconceitos sociais e profissionais em relação a esta valência. Assim, este corpo teórico foi organizado da seguinte forma: inicialmente, num enquadramento sócio-político-educativo e cultural, abordamos a Educação, a Educação de Infância, a criança e a valência Creche, tendo por base as suas (trans)formações. Em seguida, fomos tecendo os fios da primeira infância, tendo por base as diferentes fases de desenvolvimento da criança dos zero aos três anos. Posteriormente e como foco centrar da nossa investigação, fomos ao encontro do que é o desenvolvimento profissional do Educador

de Infância em Creche – das competências visadas às adquiridas, ou seja da formação à profissão e da legislação à ação.

Nesta linha de investigação, pelo questionamento que fazemos inicialmente faremos já num enquadramento empírico questões, tendo em conta a problemática, no sentido de interpretar e compreender as nossas inquietações iniciais.



CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO SÓCIO – POLITICO – EDUCATIVO E CULTURAL: (TRANS)FORMAÇÕES

1- A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO; DAS MENTALIDADES; DA CULTURA

Falar da Educação de Infância em Portugal, é regredirmos no tempo até ao séc XVIII. Tempos em que as conjunturas sócio-político-educativa e cultural da época eram de vivências entre a ordem e o poder central e, entre a revolução/progresso industrial¹, a reestruturação social e a autonomia do indivíduo enquanto pessoa. A infância era algo que começava a despoletar interesses, e significados, com alguns argumentos de importância e valor, tal como “as conferências pedagógicas realizadas entre 1881/84 são disso exemplo, bem como as produções científicas da ribalta internacional (Lobo, 2001, *cit.* por Mota-Teixeira, 2008, p.28).

Os serviços de proteção à infância têm uma longa história em Portugal. Embora a Educação de Infância em Portugal passe por vários estádios de evolução semelhantes aos dos outros países da Europa, esta apresenta um atraso significativo no que diz respeito à implementação e ao número de Jardins de Infância oficiais (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Na verdade, pode considerar-se que o referido atraso se encontra intimamente relacionado com a “sequência de acontecimentos políticos e económicos que caracterizam a história portuguesa, desde o séc. XIX, altura em que foram criados os primeiros Jardins-de-Infância” (Bairrão, 1990, p.9).

Segundo Vilarinho (2000, p.56) “A educação de infância em Portugal seguiu as três fases da historiografia da infância: proteger, instruir e educar.”

Desta forma, segundo Cardona (1997) podemos distinguir quatro períodos que decretaram diferentes orientações e criam estruturas de resposta relativas à Educação de Infância:

- O período da Monarquia (1834-1909);
- O período da Primeira República (1910-1932);
- O período do Estado Novo (1933-1973);
- O período após o 25 de Abril 1974.

1.1 - A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO PERÍODO DA MONARQUIA

¹ A Educação de Infância começou a desenvolver-se devido à revolução industrial, pelas mudanças que provocou na organização da sociedade com a criação de novos padrões familiares e a rotura das estruturas tradicionais da família, com a mobilização da mão-de-obra feminina (Ferreira, 1996). De salientar que, também aqui, se notam preocupações de ordem educativa quando se refere *ministrar-lhe o ensino* tendo o cuidado de salientar *acessível às suas idades*.

Em Portugal, durante a Monarquia (1834), foram criadas as primeiras instituições² destinadas a acolher crianças com idade pré-escolar (até aos seis anos) as quais começaram por ter objetivos, principalmente, sociais e assistenciais. Exemplo disso foi a criação das “Misericórdias” pela Rainha D. Leonor em 1458, a qual marcou o aparecimento de estruturas de cariz assistencial e caritativo destinado a crianças socialmente desfavorecidas, pobres ou doentes (Cardona, 1997). Estas instituições de iniciativa privada tinham preocupações sociais de tipo asilar; destinadas a crianças de classes sociais desfavorecidas. Algumas destas instituições³ ainda estão em funcionamento, mantendo até muito recentemente, as mesmas características (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Em 1870, há necessidade de aumentar e criar mais instituições para crianças pequenas⁴, gradualmente assiste-se à substituição do espírito assistencial e caritativo, por uma nova conceção educativa. No entanto, a terminologia asilos de educação continuou a ser utilizada para designar aquelas instituições sendo substituída por Jardins de Infância a partir de 1879 (Cardona, 1997).

Em 1882, abriu em Lisboa, o primeiro Jardim de Infância oficial por altura das comemorações do centenário do nascimento de Froebel. É ainda durante este ano criada a Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus, cuja finalidade era a criação de *Jardins-Escolas* que funcionassem segundo este método (Vasconcelos, 2005).

Apesar da crise económica que afeta o país, os princípios de João de Deus e as ideias de Froebel fazem despertar a atenção do governo e a necessidade de atribuição de orçamento oficial para a educação pré-escolar e a implementação de Jardins de Infância (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Só em 1891, após ter sido determinada a obrigatoriedade das empresas criarem Creches em resposta às necessidades dos filhos das mulheres trabalhadoras, é pedida a colaboração de identidades privadas e ainda definida a “possibilidade de diferentes fábricas se poderem associar para a construção deste tipo de instituições” (Cardona, 1997, p.29).

Em 1896, é publicado em Diário de Governo a legislação sobre educação infantil⁵ e objetivos do pré-escolar (Bairrão, 1990; Bairrão e Vasconcelos, 1997), medidas legislativas e as efetivas implementações traduziram-se, como refere Vasconcelos (1996, p.48), em avanços significativos para o surgimento da Educação de Infância em Portugal.

Assim,

² Entre 1834 e 1879, a Sociedade construiu doze “casas de asilo” em Lisboa, das quais a maioria continua a funcionar atualmente (Cardona, 1997, p.27)

³ Estas instituições estavam integradas na “Sociedade das casas da Infância Desvalida” e em 1852 foram publicados os estatutos – tinha como finalidade dar proteção, educação e instrução às crianças pobres (desde o termino da amamentação até aos 7 anos (meninas) e 9 anos (meninos), habilitando assim os pais a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem os filhos ao abandono).

⁴ De salientar o contributo de Froebel (1782-1852), na medida em que a luta que travou, no sentido da conquista de um carácter institucional para a educação de infância se tornou louvável. Cria o primeiro *Kindergarten* (Jardim-de-infância) e cria também, em 1837 na Alemanha, a primeira escola de formação de jardineiras de infância. A profissão surge num contexto de necessidade de colocar em cada instituição uma pessoa especializada, já que se atribuía aos *Kindergartens* a intenção de que a criança se desenvolvesse *physica, intelectual e moralmente*, atribuindo ao brincar o principal interesse da criança. As Educadoras teriam como função aproveitar esta atividade natural da criança (brincar), para encaminhar a sua curiosidade e as habituar a refletir sobre os objetos que precisavam conhecer.

⁵ - Diário do Governo, nº 141 de 27 de Junho de 1896

“(…) em 1896 é definido por decreto que as escolas infantis recebem crianças dos 3 aos 6 anos, e são destinadas a ministrar-lhe o ensino compatível com a sua idade, sendo a parte principal do tempo ocupada com recreações. Este ensino visará suprir quanto possível as condições educativas do meio doméstico, e principalmente favorecer o desenvolvimento físico das crianças e a inculcar-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educa-las” (cit por Mota-Teixeira, 2008, p.27).

Com efeito, é nesta altura que se começa a dar importância aos aspetos curriculares e à componente educativa, assim como a preconizar a formação dos educadores de infância; porém existe uma grande propensão em escolarizar a Educação de Infância. Vasconcelos reforça exatamente esta ideia dizendo que

“(…) a expressão «jardim-de-infância» é abandonada e substituída por «escola infantil», reforçando a tendência escolarizante. Apesar de não se definir a educação de infância como grau de ensino, inicia-se o processo da sua integração no sistema educativo” (Vasconcelos, 2005, p.25).

1.2 - A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO REGIME DA 1ª REPÚBLICA

O 5 de outubro de 1910⁶ é proclamado o dia da Implementação da República, numa época em que o analfabetismo é de cerca de 75% na população e a rede escolar bastante precária. No novo regime político, a escola e a alfabetização surgem como prioridade, bem como a implementação de Jardins de Infância. Segundo Cardona (1997, p.35), uma das medidas primordiais do governo consiste na criação de uma comissão com a finalidade de projetar a reforma do sistema educativo:

“(…) este projecto considerava que o ensino primário deveria ser organizado em três graus: infantil, médio e superior. Para o ensino infantil, destinado a crianças dos 3 aos 7 anos, João de Barros defenderia que o Método João de Deus deveria transformar-se no modelo nacional”.

As intenções desta reforma, segundo a mesma autora, registaram um quadro de imprescindibilidade social e pedagógica relativamente à Educação de Infância. A educação das crianças antes do ingresso na escola e a sua legislação são portanto, motivos de atenção dos republicanos fazendo parte do Programa do Partido Republicano Português (Bairrão, 1990; Cardona, 1997). Publica-se legislação sobre a Educação de Infância, relativa aos objetivos da Educação Pré-Escolar e à formação de Educadores de Infância.

Em 1911, duas leis integram a essência das ideias da Primeira República acerca da Educação Pré-Escolar, as quais defendiam a existência do ensino infantil e teriam como objetivo a educação e pleno desenvolvimento das crianças dos quatro aos sete anos de idade (Vasconcelos, 2005, p.25), com vista a prepará-los para a vida escolar futura, aprovando também o programa das escolas infantis e estabelecendo que outras instituições para a infância (principalmente as de tipo asilar, pertencentes quer às autoridades locais ou central) fossem transformadas em Jardins de Infância.

“Embora sendo notória a tendência de escolarização das crianças, o artigo único deste mesmo Decreto⁷ refere que (...) “As Creches, asilos ou casas de educação, onde se

⁶ A Educação Pré-Escolar adquire um estatuto específico no sistema oficial de ensino

ministra o ensino a crianças de menos de 7 anos de idade, pertencentes ao Estado ou aos Municípios, deverão, sempre que seja possível, ser transformadas em escolas infantis (art. 8º)” (Ibidem).

Os republicanos preocuparam-se em legislar, mas na realidade, muito pouco foi feito, devido à grave situação do país, à instabilidade política e à alta percentagem de analfabetismo existente (Bairrão, 1990; Bairrão e Vasconcelos, 1997).

De acordo com Bairrão e Vasconcelos (1997), entre 1910 e 1926, foram criadas apenas doze novos Jardins de Infância - sete oficiais, quatro privados tipo João de Deus e a Escola Israelita.

Em 1911⁸, foi inaugurado em Lisboa o primeiro *Jardim-Escola* João de Deus “(...)marcando início da atividade da Associação João de Deus, cuja Ação foi fundamental no desenvolvimento da educação da infância portuguesa” (Cardona, 1997, p.39).

Para Mota-Teixeira, (2008, p.30) considera-se,

“(...) neste projecto, uma nova designação para o Ensino Infantil, passando a ser denominado de Pré-primária já que este era visto como antecâmara da Escola Primária. Estavam consignados os objectivos na esfera da educação, destacando-se as competências do desenvolvimento dos sentidos e do raciocínio. Todavia, o projecto referido faliu e, em 1911, o Ensino Infantil passou a ter características diferenciadas e autónomas face ao Ensino Primário não deixando, contudo, de ser considerado a base da pirâmide educativa, na qual o Ensino Primário se devia apoiar”.

Este foram anos de muita relevância para a formação dos profissionais de Educação de Infância (Cardona, 1997; Vilarinho, 2000; Fernandes, 1977; Lobo, 2001; Costa, 1998), em 1914 são definidas alterações em relação à formação dos Educadores de Infância. O curso passa a ter menos um ano de duração, sendo imperativo que nos dois últimos anos do curso se realizem estágios profissionais. Já em 1916 com uma preocupação acrescida de fazer da escola um espaço onde o desenvolvimento fosse estimulado por uma pedagogia mais científica, os professores da primeira infância, foram enviados para realizarem o seu curso nas escolas de Montessori (Curso Internacional de Maria Montessori).

Em 1919 (Cardona, 1997, p.41) “a Educação Infantil passa a integrar o sistema primário oficial (organizado em 3 secções: 1.^a- crianças 4/5; 2.^a – crianças de 5/6 e 3.^a dos 6 aos 7 anos)”, e em 1923 é proposto que a formação de Educadores e Professores passe a ser realizada nas Faculdades de Ciências da Educação”⁹.

Em 1926¹⁰ um golpe de Estado marcou o início de uma ditadura militar, a partir da qual são “(...) definidas medidas drásticas para reduzir o dinheiro gasto com a educação (...) que afectam (...) o ensino infantil” (Idem, p.43). Um conjunto de variados problemas provenientes

⁷ Decreto do Ministério do Interior de 29 de Março de 1911 (cit por Vasconcelos, 2005).

⁸ É publicado um decreto-lei que aprova o programa das Escolas Infantis. A Educação é considerada uma forma de ascensão e de igualdade social.

⁹ Proposta esta que somente passados 63 anos (em 1986) é que se concretiza esta intenção, passando a referida formação a integrar o Ensino Superior.

¹⁰ Tomada de posse de Salazar. São fechados os cursos de formação para o Ensino Infantil. O advento do Estado Novo não traz alterações substanciais à política desenvolvida pelo sector público no domínio da Educação da Infância.

da agitação política em Portugal levou a que fossem vetados projetos inovadores. “Este conjunto de problemas, passados há cerca de 180 anos, continua a prevalecer na sociedade portuguesa, dificultando o desenvolvimento de uma educação de infância de qualidade e verdadeiramente democrática” (Vasconcelos 2005 p.26, 27).

No ano de 1930 o curso de formação para o Ensino Infantil¹¹ passa a ser considerado apenas como complemento do curso de formação para o Ensino Primário.

Pelo ano de 1931 é publicado um decreto (20-254 de 25/8/31)¹² que ordena o encerramento dos cursos de Educação Infantil (Cardona, 1997 e Vilarinho, 2000).

De referir ainda que entre 1926 e 1937 foram ainda criadas doze “Escolas Infantis” oficiais (Bairrão e Vasconcelos, 1997). Segundo Vasconcelos (2005, p.27):

“ (...) há que salientar, nos finais da 1ª República, o trabalho notável desenvolvido por Irene Lisboa¹³ (1892-1958), que, conjuntamente com a sua colega e amiga Ilda Moreira, criou as escolas infantis (...), onde ambas ensaiaram novas modalidades de “ensino infantil”, com forte influência das perspectivas montessorianas e decrolinianas, mas também introduzindo modalidades de trabalho de projecto”.

A aposta na formação dos profissionais de Educação de Infância permitiu que os Educadores de Infância, mesmo sendo considerados como “mães” cuidadoras, comecem a ter outros estatutos, para além do acolher e cuidar. Características estas, mais diferenciadas e mais formais, que passaram a ser desenhadas nos programas curriculares para o Ensino Infantil como linhas mais desenvolvimentista: “(...) mais do que “armazenar” um grande número de conhecimentos, pretende-se aperfeiçoar os instrumentos que permitem à criança adquiri-los” (Cardona, 1997, p.89).

1.3 - A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA REFORMA DO ESTADO NOVO

Enquanto os ideais republicanos consideram a alfabetização e a educação como uma forma de socialização no Estado Novo, a “(...) educação passa a ser sobretudo valorizada como doutrinação, como forma de propaganda das ideias do regime, devendo a instrução do povo restringir-se às noções mais básicas” (Cardona, 1997, p.37).

Deste modo, o Estado Novo marca o início de um novo período no qual se verificou uma grande desvalorização da vida cultural e se atribuiu à escola a tarefa de transmitir as ideias defendidas pelo Estado e o ensino dos seus valores centrais: Deus, Pátria e Família.

A educação era apenas considerada como garantia para o estado da “obsessiva prioridade dada à manutenção da ordem social e à preservação da identidade/independência Nacional” (Stoer, 1986, p.43).

¹¹ O curso pode ser realizado apenas num ano letivo. As escolas de formação passam a ser designadas por Escolas do Magistério Primário. (Vasconcelos 2005)

¹² Passado um ano, este decreto é revogado, determinando que em Lisboa e Porto o curso de E. Infantil passa a funcionar diferenciadamente do dos professores primários. Tinham a duração de 1 ano.

¹³ Escritora, membro do movimento da Seara Nova, mulher de cultura e, simultaneamente, verdadeira pedagoga da infância, Irene Lisboa introduziu as ideias e práticas do Movimento da Escola Nova, elaborando um programa para as escolas infantis oficiais que ela apelidou de “A Escola Atraente”. Foi ainda uma reconhecida autora de livros infantis. Deve-se a Irene Lisboa a introdução da preocupação com a educação em instituições públicas para a infância. (cit por Vasconcelos 2005)

Por esta altura, e a pretexto da recessão económica e dos elevados custos da educação infantil o governo cria a Obra das Mães para a Educação Nacional que passa a ser responsável pela educação infantil e pré-escolar e complemento da Ação da família (Cardona, 1997). No entanto, foi à família e à mãe em particular, que foi atribuído o papel de educar. As medidas políticas do governo orientam-se no sentido de estimular a função educativa da família, apoiar instituições particulares e aprovar os Jardins de Infância João de Deus (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Desta forma, em 1934, é publicado um decreto que termina com a obrigatoriedade de as fábricas criarem Creches para acolherem os filhos das mulheres trabalhadoras. Para além disto, o Ministério da Educação deixa de ser responsável pela educação pré-escolar, argumentando que o alargamento do sistema público a toda a população se torna insuportável para a Tesouraria Pública (Bairrão e Vasconcelos, 1997). Assim, “(...) a educação da infância passou a ficar exclusivamente a cargo da iniciativa privada e da assistência social” (Cardona, 1997, p.51).

Em 1939 surge, em Coimbra, a Escola Normal Social de cariz particular com um curso especializado para Enfermeiras Puericultoras Visitadoras de Infância. Curso este que pela escassez de Educadores de Infância pode ser considerado como o percurso das escolas de formação de Educadores de Infância (Lobo, 2001).

Pela necessidade sentida em existirem mais profissionais de educação formados, em 1943 a associação João de Deus¹⁴ cria um curso de formação para Educadoras de Infância a funcionar de acordo com as linhas do seu método.

Na década de 50, o Ministério da Educação preocupa-se essencialmente com o ensino primário. De acordo com Vasconcelos (2005, p.28):

“De facto, observou-se uma desvinculação da educação de infância do Ministério da Educação, passando outras entidades a assumirem o apoio à educação de infância, nomeadamente o Ministério do Interior, através do Subsecretariado do Estado da Assistência Social, o Ministério da Saúde e Assistência e, posteriormente, o Ministério dos Assuntos Sociais”.

Nesta altura, dá-se efetivamente um retrocesso na História da Educação de Infância, voltando a ser desvalorizada a sua função educativa, na medida que era considerado, que este ensino deveria funcionar apenas em casos indispensáveis. Em 1954 é criada a Escola de Educadores de Lisboa e Instituto de Educação Infantil¹⁵ e em 1963 surge a Escola de Educadores de Infância Paula Frassinetti e Escola de Educadores de Infância de Nossa Senhora da Anunciação¹⁶ (Cardona, 1997 e Lobo, 2001).

¹⁴ A associação sente necessidade de formar Educadores de Infância para os seus jardim escola. Ainda hoje continua em funcionamento com a designação de Escola Superior João de Deus.

¹⁵ Ainda hoje funciona esta escola com o nome de ESE Maria Ulrich.

¹⁶ Durante largos anos, os Educadores de Infância frequentavam cursos de formação inicial, que requeriam o 5.º ano do liceu e três anos de estudos em Escolas de Formação de Educadores de Infância. Esta formação realizava-se em escolas de iniciativa privada, no período de 1946 e 1973 e era reconhecida pelo Ministério da Educação.

Em Portugal, até 1966, as instituições e os centros existentes tinham essencialmente como objetivos proporcionar cuidados em responder às necessidades básicas das crianças na primeira infância (até aos seis anos de idade); não se exigindo por isso qualificações específicas às pessoas que diretamente estão com as crianças (Bairrão e Vasconcelos, 1997), apesar de ter sido

“(...) autorizada a criação de duas escolas de formação de educadoras: a Escola de Educadoras de Infância M^a Ulrich e o instituto de Educação Infantil (1954) (...), e duas associações religiosas criam, em 1963, escolas de educadoras, respectivamente, Nossa Senhora da Anunciação, em Coimbra, e Escola Paula Frassinetti, no Porto (...), estas escolas, no seguimento da revolução de 1974, foram contestadas e extintas dado não prepararem profissionais para a infância (...)” (Vasconcelos, 2005, p.29).

Em 1967 foram formadas duas escolas (Lisboa e Porto) de Auxiliares de Educação que foram extintas após a revolução do 25 de Abril.

É efetivamente Veiga Simão quem em 1971 reintegra no sistema educativo oficial a educação pré-escolar. Na verdade é através da conhecida Reforma que são criadas as escolas de formação de Educadores e é alargada a taxa de cobertura da Educação Pré-escolar que viria a ser interrompida pela Revolução de 25 de Abril de 1974.

Em Julho de 1973, “(...) a Lei nº 5/73 prevê a criação de Educação Pré-escolar oficial e das escolas de Educadores oficiais” (Idem, p.31). A Educação Pré-escolar “(...) foi finalmente reconhecida como parte integrante do Sistema Educativo oficial, começando a funcionar as duas primeiras escolas oficiais de formação de Educadores (...)” (Bairrão, 1990, p.11). Foram assim “(...) criadas duas escolas oficiais do Magistério Infantil, uma em Coimbra e outra em Viana do Castelo” (Vasconcelos, 2005, p.31). Surgem as duas primeiras escolas designadas pelas Escolas Normais Oficiais de Formação de Educadores de Infância.

1.4 - A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA APÓS O 25 DE ABRIL DE 1974

Em Portugal, a revolução do 25 de Abril levou a grandes mudanças ao nível político económico e sócio cultural.

Desde a formação dos Educadores e dos Professores até à definição das suas funções, e às práticas pedagógicas a implementar, foram muitos anos de algumas controvérsias, de altos e baixo, de avanços e recuos, de valorização e desvalorização, de progressão e estagnação da carreira e ainda de reconhecimento e menosprezo pelo papel que um profissional de Educação tem no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Durante este período a “(...) necessidade de definir uma política global e coerente é, particularmente importante em relação à educação de infância (...)” (Cardona, 1997, p.73). Contudo, a criação de diversas instituições a partir de iniciativas populares vai aumentar a diversidade da rede institucional e a heterogeneidade do seu funcionamento. Em todo o país¹⁷, diz a autora (Idem, p.109) nomeadamente nos centros urbanos e industriais, emergem Creches

¹⁷ Em 1974, a frequência da educação Pré-escolar situava-se entre 10% e 12% da população entre os 3 e os 6 anos, número muito baixo relativamente a outros países europeus. Hoje, temos uma cobertura de cerca de 71% (Lobo, 2001).

e Jardins de Infância da iniciativa da comissão de moradores, organizações de base, como associações recreativas e culturais, e de juntas de freguesia e paróquia.

Perante a grande dispersão de serviços de educação era urgente criar uma rede pública de Jardins de Infância, dependentes do Ministério da Educação e criar cursos públicos destinados à formação dos Educadores de Infância (Cardona, 1997). Como refere Vasconcelos (2005, p.34):

“O relatório da UNESCO de 1975 chama a atenção para a situação precária da educação pré-escolar em Portugal, apontando a necessidade da criação de 12000 classes infantis no país. Influenciado por estes dados, o Governo apresenta o Projecto-Lei de 14/5/75¹⁸, cujo objecto era a criação da rede pública da educação pré-escolar.”

Foi neste ano que estabeleceu-se um despacho onde foi proposto um plano de estudos¹⁹ para os cursos de formação a criar nas escolas do Magistério.

Em 1977²⁰ é criada uma rede oficial de Educação Pré-escolar, destinada apenas às crianças a partir dos 3 anos de idade. Contudo, relativamente às crianças com menos de 3 anos, não é feito qualquer tipo de referência. Efetivamente,

“A Lei nº 5/77 (...) ao limitar a frequência a crianças dos 3 aos 6 anos, reforçam-se os recortes de idades na pequena infância (0 aos 3 anos), onde a criança é essencialmente objecto de cuidados físicos e psicológicos, e a idade pré-escolar (3 aos 5/6 anos), onde é objecto de cuidados específicos e educacionais. Ou seja segundo Vilarinho (2000), diferencia-se a criança sujeito “pré-cultural” (serviços de guarda e cuidados) e “cultural” (serviços psicológicos e educativos)” (Idem, p.36).

Apesar do Ministério da Educação defender a necessidade de planificar a rede institucional de Educação de Infância com o Ministério da Segurança Social, a coordenação entre os dois não se concretizou²¹ (Cardona, 1997). Segundo a mesma autora (1997, p.82) “(...) o início da rede pública (...) veio implicar a coexistência de duas redes institucionais paralelas, uma sobretudo centrada nas questões educativas e outra (...) essencialmente centrada nas questões de ordem social”. Enquanto para a Segurança Social, a prioridade era responder às necessidades sociais das crianças e famílias, para o Ministério da Educação, a principal função era dar uma resposta educativa às crianças dos 3 aos 6 anos de idade, agravando ainda mais a heterogeneidade da rede institucional existente.

¹⁸ Mas dadas as políticas que o norteavam não serem suficientemente organizadas, em termos de qualidade, corria-se o risco de este sector cair numa massificação. Esta foi uma das razões que levaram as profissionais de Educação de Infância dos serviços centrais do Ministério da Educação a rejeitar tal proposta. Exigia-se o reconhecimento social de uma profissão, mas exigia-se igualmente a qualidade de condições e serviços.

¹⁹ Com estrutura semelhante nos dois níveis de escolaridade, existindo um primeiro ano comum, de forma a que os alunos pudessem posteriormente escolher o curso que preferissem.

²⁰ Foi considerado um dos passos mais importantes - originou um forte desenvolvimento da Educação de Infância (as instituições oficiais passam a ser para crianças a partir dos três anos): A referida lei dizia que todos os estatutos dos cursos públicos seriam publicados para breve assim como o sistema de colocação de Educadores de Infância da rede pública.

²¹ Refira-se que, nesta altura, o Ministério dos Assuntos Sociais organizava as suas instituições, tendo em conta sobretudo objetivos de guarda e função social, enquanto que o Ministério da Educação procedia segundo objetivos educacionais. De registar as grandes ambiguidades quanto à definição dos objetivos para a educação Pré-escolar, pois o estatuto publicado em Dezembro de 1979, definia objetivos que incidiam essencialmente sobre o desenvolvimento sócio-afetivo (Cardona, 1997).

O Ministério da Educação relativamente às crianças com menos de três anos de idade continua a não definir qualquer tipo de iniciativas ou linhas orientadoras. No entanto, para a Segurança Social a “(...) guarda destas crianças continuou a ser alvo de preocupação (...) continuando a ser organizados grupos de trabalho em colaboração com a Comissão da Condição Feminina” (Cardona, 1997, p.85).

Na sequência destes trabalhos e de um acordo luso sueco começa-se a pensar na necessidade de formar e apoiar institucionalmente “amas” profissionais, considerando este atendimento mais adequado do que a Creche institucional, planeando a criação de Creches familiares, que começam em 1975 a desenvolver a sua Ação (Cardona, 1997).

Em 1977 foi criado o Ensino Superior de “Curta duração”, que posteriormente veio a designar-se por ensino superior politécnico ficando previsto a criação da ESE (Vilarinho, 2000 e Lobo, 2001).

A publicação dos Estatutos dos Jardins de Infância em 1979 define os objetivos da Educação Pré-escolar, que se centram essencialmente no desenvolvimento sócio-afetivo de criança dos 3 aos 6 anos, valorizando o papel de família no processo educativo. Apesar de os Estatutos salientarem a necessidade de se definir um “Plano Nacional de Educação Pré-Escolar” em conjunto com o Ministério dos Assuntos Sociais, isso nunca se concretizou, estando ainda em vigor, os Estatutos definidos em 1979 (Cardona, 1997). Ano em que são Publicados os estatutos das escolas públicas de formação para Educadores de Infância – Dec. Lei n.º 519-R2/79 de 29/12/79, com duração de três anos de curso (Vilarinho, 2000 e Lobo, 2001).

De referir que foi em 1980 perante as exigências sociais, e contingências do rácio criança-profissional e procura-oferta, que foram criados cursos de promoção de auxiliares de educação a Educadores de Infância²² (Cardona, 1997).

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo é definida, não implicando grandes alterações uma vez que a educação pré-escolar continuou a ser destinada às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, não sendo da responsabilidade do Ministério da Educação a etapa que compreende os zero e os três anos de idade. Assim, e tal como os Estatutos dos Jardins de Infância de 1979, esta lei continua a valorizar os aspetos sócio-afetivos e a participação ativa das famílias no processo educativo das crianças (Cardona, 1997). Segundo esta autora, o ano de 1986 representou uma evolução importante, devido ao início de funcionamento dos cursos das Escolas Superiores de Educação à publicação da referida lei.

A Educação Pré-escolar, neste período, começa a ser encarada como uma forma de combater o insucesso escolar; mas e apesar “(...) deste novo enfoque dado à educação pré-escolar, o final dos anos 80 não veio trazer grandes alterações, não se verificando um aumento significativo no número de instituições” (Cardona, 1997, p.100).

“Após a mudança governamental de 1995 (...) foi elaborado um Relatório Estratégico (...) o qual deu origem ao Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-

²² Estes cursos funcionaram nas escolas do magistério primário até 1985.

Escolar em Portugal (ME, 1996)²³. Na sequência (...) foi apresentada à Assembleia da República a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar²⁴ (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro)²⁵ (Vasconcelos, 2005, p.40,41).

Progressivamente, os Educadores, sentindo a necessidade da definição de linhas orientadoras, salientam a importância do lançamento de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que viriam a ser elaboradas pelo Ministério da Educação e publicadas em 1997 (Bairrão e Vasconcelos, 1997 e Cardona, 1997).

No entanto, e apesar da existência de linhas de orientação para o trabalho pedagógico dos Educadores de Infância e de todos os esforços realizados no sentido de uniformizar os serviços de atendimento à Educação de Infância, ainda hoje continuam a existir no panorama geral da Educação de Infância, em Portugal, duas grandes redes institucionais: uma, dependente dos serviços do Ministério da Educação, que apenas atende crianças a partir dos 3 anos de idade, com um horário de funcionamento semelhante ao da escola do 1º ciclo do Ensino Básico, visando essencialmente a função educativa, e outra dependente dos serviços da Segurança Social, que atende crianças desde os 3 meses até à idade de ingresso na escola do 1º ciclo, com um horário muito mais alargado de forma a garantir o acolhimento das crianças enquanto os pais trabalham, assumindo como principal função a resposta às necessidades sociais das crianças e suas famílias (Bairrão, 1990; Cardona, 1997).

Segundo Vasconcelos (2005, p.38)

“ (...) assiste-se a uma desvalorização sucessiva da educação de infância por parte das entidades governamentais e da profissão de educador(a) de infância, com a precariedade de emprego destes profissionais. Emergem simultaneamente, maiores clivagens entre os profissionais da rede pública, privada e solidária”.

Nos anos 90 continua-se ainda a sentir a necessidade de clarificar a política educativa existente para a infância e de promover o alargamento da rede institucional do Ministério da Educação, que continua insuficiente para as crianças dos 3 aos 6 anos de idade, e quase inexistente para as crianças com menos de 3 anos.

É, porém, evidente que a grande carência diz respeito à cobertura institucional por parte do Ministério da Educação das crianças com idade inferior aos 3 anos, como é referido anteriormente pela autora supracitada. Desta forma é de vital importância que o Ministério da Educação se encarregue da tutela pedagógica de toda a rede institucional no que respeita à infância, pois

²³ “O Programa de Expansão e Desenvolvimento foi escrito com base no Relatório Estratégico produzido por Formosinho e Vasconcelos, a pedido do então Ministério da Educação, Marçal Grilo, em Outubro de 1995, e apresentado ao Grupo Consultivo de Estratégias em 19/01/1996 e, posteriormente, ao Ministro da Educação, em Fevereiro de 1996. Este relatório nunca veio a ser publicado” (Vasconcelos, 2005, p.41).

²⁴ Despacho 186/ME/MSSS/MEPAT/96 de 9 de Setembro

²⁵ A Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar “dava orientações políticas claras para o processo de expansão da rede de Jardins de Infância. Considerava a Educação Pré-Escolar como primeira etapa da educação básica (...) e consagrava a articulação de esforços entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade no sentido de garantir a dupla componente educativa e social da educação de infância. Introduzia ainda o conceito de tutela pedagógica única e definitiva a existência de uma “rede nacional de educação pré-escolar”, constituída por estabelecimentos de iniciativa pública e privada, nomeadamente solidária. Na Lei-Quadro, a Educação Pré-Escolar aparece consagrada como a primeira etapa da Educação Básica. (...) A articulação com o 1º ciclo é também consagrada na Lei como promovendo a sequencialidade educativa. Outra afirmação consagrada na Lei prende-se com os efeitos positivos no sucesso educativo das crianças e a promoção de igualdade de oportunidades. A Lei consagra ainda a integração das funções educativas e de apoio às famílias” (Vasconcelos, 2005, p.41).

“ainda hoje, vivemos épocas de incertezas, onde o paradigma assistencialista se cruza com o paradigma educacional, o que se traduz inevitavelmente em momentos de crise, quer da rede geral de Educação de Infância – privada de solidariedade social e pública – quer dos profissionais que nelas estão inseridos” (Mota-Teixeira, 2008, p. 42).

No percurso da nossa pesquisa, foi-nos possível verificar que, ao longo de várias décadas até aos nossos dias tem havido uma preocupação acentuada por parte dos diversos governos e também instituições governamentais com a educação em diferentes faixas etárias (Gaspar-Silva, 2006).

Neste sentido, podemos referir épocas em que se pôde aferir alguns avanços nesta área. No entanto, e em pleno séc. XXI existem ainda muitas falhas por colmatar principalmente no que respeita à implementação e à Legislação de Instituições pertencentes tanto ao Estado como a Particulares.

Deste modo, e

“ (...) entre outras recomendações, a OCDE, reconhecendo o esforço realizado por Portugal, insiste na necessidade de: (...) equacionar o atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos com base na igualdade de oportunidades e na efectiva paridade entre mulheres e homens no apoio à família” (Vasconcelos, 2005, p.51,52),

pois existe uma enorme lacuna na educação pré-escolar, nomeadamente, dos 0 aos 3 anos patente na ausência de legislação e no pouco conhecimento que alguns técnicos nesta área, bem como o público em geral, possuem.

2 – PERSPETIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A ATUALIDADE – DO TRADICIONAL AO CONTEMPORÂNEO

São vários os defensores, autores e investigadores que falam sobre a educação moderna, mais precisamente os defensores da educação nova, que na sua grande maioria, reforçam os contrastes entre os dois tipos de pedagogias, do tradicional ao contemporâneo, ou seja aquela que congregava todos os vícios e imperfeições, opondo-se à atual que estes autores defendem e preconizam.

Ao fazer-se uma análise e leitura bibliográfica de alguns autores, defensores das correntes dos pensamentos pedagógico contemporâneo (Nóvoa, 1992, Planchard, 1975 e Clausse, 1916), podemos ter a sensação de que bastaria, para progredir na educação, pôr em prática o contrário de tudo o que se fazia anteriormente, ou seja bastava substituir em vez de se reformar e reformular, inovar e transformar. Porém o *bom senso* pedagógico e um reconhecimento mais aprofundado dos métodos tradicionais e das metodologias modernas levam-nos a uma visão mais equilibrada, mais racional.

Apresentaremos de forma breve e esquematizada esta dicotomia, entre as inúmeras censuras dirigidas à escola antiga e ao ensino tradicional, opondo-lhes as exigências que a escola atual formula como modernidade do ensino-aprendizagem e se esforça por realizar na contemporaneidade.

Longe vai o tempo em que a educação era vista como algo distante e estanque (apenas era de alguns e para alguns), como uma tendência geral de muita formalidade e de um sistema rigoroso e estático, “a escola antiga não se preocupa senão com transmitir conhecimentos, é essencialmente didáctica” (Planchard, 1975, p.122), sem que haja lugar ao questionamento da realidade e das relações. “Aquele a quem a palavra não educar, também o pau não educará”, (*Sócrates*), uma escola onde o comportamento é totalmente condicionado, deixando claro um princípio Behaviorista, estudado por Skinner (1904-1990), que representava a eficiência nesta época na escola.

“A escola antiga é silenciosa e receptiva, não conhece senão o «monólogo magistral», é «a escola sentada», faz apelo aos «imperativos categóricos» e à «disciplina militar»” (Planchard, 1975, p.127).

Tendo como características principais a ordem, o respeito, a obediência e a exigência. Em que o professor era o supremo do saber, debitando o seu conhecimento em tempos letivos e denotando a sua autoridade máxima, “(...) era, diz-se, uma escola livresca que confundia memória e inteligência, e se limitava a um ensino verbal e dogmático” (Idem, p.128), não permitindo que o aluno fosse parte desse processo de ensino, avaliando de forma a premiar aqueles que atingiam os objetivos do professor e rotulando todos os outros, punindo quem se atrevia a quebrar com as regras. “A escola de outrora não conhecia senão o aluno médio e o grupo” (Ibidem).

A escola é marcada pelo conservadorismo cultural, o saber (conteúdo) já produzido é muito mais importante do que a experiência que o aluno venha a possuir. “A escola tradicional confunde adestramento e educação, é enciclopédica, exalta «o esforço pelo esforço»” (Ibidem).

A criança é vista apenas como um aluno e não como uma criança com capacidades e desenvolvimentos que diferem com a idade e com as (inter)relações “...na escola antiga, desconfia-se da coeducação” (Idem, p.130). A ênfase da educação é dada à acumulação de conhecimentos, o importante é a quantidade transmitida/debitada à criança/aluno, e não a qualidade dos mesmos.

A aliar a estes conceitos tradicionalistas e pressupostos campos onde se moviam os profissionais de Educação de Infância eram considerados como

“uma espécie de local onde se reproduzia o contexto familiar, com o reforço do carácter maternal das professoras, no início do século, era suposto que a sua conduta normativa e moral fosse sequência das suas crenças e atitudes morais e religiosas, sendo a ligação professora-mãe-Maria (N.^a S.^a) encarada como um princípio ético imanente, a esta profissão” (Mota-Teixeira, 2008, p.44).

O que deixa transparecer duas representações sociais diferenciadas do que atualmente é defendido como Perfil de Educador de Infância. Ora este não pode ser confundido, nem substituído por auxiliares de ação educativa, ou enfermeiros, ou por professores do 1ºciclo do Ensino Básico, como outrora na história da Educação de Infância, foram tantas vezes subrogados por outros profissionais. Princípios que, as escolas de formação inicial assumiram:

“Os professores do ensino elementar, na altura da implementação da república, passaram da adesão a um código ético e a um sistema normativo impostos pela Igreja, ao que o Estado lhes impôs em substituição. É curioso notar algumas diferenças em relação às Educadoras de Infância. Na I República as profissionais da infância não tinham experiência acumulada, não tiveram que alterar nada face ao ‘antes’ já que este não existia. A entrega da sua formação ao ensino particular, permitiu que as Educadoras de Infância tivessem, posteriormente que fazer o caminho inverso ao dos outros professores; ou seja, o primeiro grande grupo de Educadoras de Infância que se virá a afirmar como corpo distinto dos professores do ensino elementar (já na década de 70), estava emerso no código moral das escolas onde se tinham formado, umas expressamente confessionais, outras não” (Nóvoa, 1987, p.446).

Esta desmistificação do Educador enquanto cuidador, ou enquanto pessoa que escolariza foi-se alterando com a evolução da educação e do sistema de formação inicial que passaram a ser vista com maior cientificidade e rigor pedagógico tal como nos afirma Perrenoud

“Se a formação através da investigação é uma boa estratégia, é porque, paradoxalmente, o ensino ainda não é uma profissão científica. (...) Actualmente, não existem, em ciências humanas, conhecimentos teóricos cujo domínio bastaria para ensinar eficazmente. (...) A profissão de professor caracterizar-se-á, durante varias décadas ainda, pela mistura exactamente inversa: muito bricolage e know-how e alguns conhecimentos científicos mais ou menos estabelecidos” (1997, p.119, 120).

Práticas pedagógicas centralizadas no que o autor refere de *bricolage* e do *saber fazer*, deixam de ser demasiado valorizadas e reconhecidas com toda a legislação que surge no pré-escolar (Lei de bases, Orientações Curriculares e Perfil do Educador), passando a considerar-se como práticas de qualidade educativa para crianças que necessitam de ser ouvidas e de ouvir, que necessitam de conhecer, experimentar para saber fazer.

É inegável que hoje em dia, pela revolução e evolução dos tempos, pelas influências sociais e culturais, pela diversidade dos saberes em constante construção, (trans)formações e (inter)ações, a educação é vista e entendida de uma forma mais participativa, relacional, onde o saber emerge da comunicação, da pesquisa e da investigação. Mais do que nunca, hoje pode-se reconhecer a Educação de Infância como a essência da educação pois, como refere Zabalza (1987, p.68) “(...) evolutivamente em função da necessidade de uma intervenção tempestiva nas condições óptimas quanto à idade e sobretudo quanto aos momentos evolutivos da criança”, torna-se uma necessidade educacional na criança desde a mais tenra idade.

Fruto desta mudança de paradigma a educação é vista, conforme afirma Lima (2007, p.29), por uma

“(…) busca do desenvolvimento integral da criança; é levada a cabo nos diferentes âmbitos sociais; necessita de uma estreita relação pais-educadores; tem um carácter compensatório em relação às desigualdades e carências do meio; é um processo activo e individual, baseado nas aprendizagens significativas desenvolvidas num ambiente estimulante que favoreça essas aprendizagens. A sua evolução depende de factores sociais pedagógicos e psicológicos”.

A educação contemporânea olha para a criança/aluno como um Ser com necessidades e interesses que têm que ser estimulados, trabalhados e saciados, com o recurso a diferentes estratégias em diferentes contextos e tempos. Tal como nos refere Romero (2005, p.41)

“El maestro, en cualquiera de sus especialidades, es comúnmente considerado como elemento decisivo en el proceso educativo por cuanto este se convierte en formador, orientador y guía de la experiencia escolar. Há de relacionar su actividad con el contexto social o comunidad local, que debe conocer y analizar para hacer posible la significatividad de los aprendizajes de los estudiantes así como el desarrollo de currículos abiertos y adaptados a las características de los diferentes grupos e los que se dirige”.

As instituições educativas são espaços que proporcionam um ambiente confortável e construtivista, com o objetivo de propiciar interação entre pares, entre o meio e os objetos, aquilo que Bronfenbrenner (1989) designa de *abordagem ecológica do desenvolvimento humano*.

A criança deixou de ser vista como uma *tábua-rasa* e passa a ser considerada um indivíduo diferente dos demais, com deveres e direitos, tendo liberdade de expressão e fazendo parte do mundo em que vive. Planchard (1975, p.130), refere que “a escola nova, (...) é activa e por vezes barulhenta como uma feira, pratica o «self government», e baseia-se na liberdade do trabalho”.

A educação das crianças é a infância vivida, sentida e experienciada em cada passo que dá, em cada material que explora, em cada descoberta que faz, numa rede entrelaçada entre a arte do brincar e a arte do educar, apreendendo e construindo as suas próprias produções e conceções. Paulo Freire (1998) refere que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Na atualidade “a escola nova, ... desconfia do manual, suprimindo-o mesmo, por vezes, sob a sua rotina habitual; ergue-se contra o psitacismo e condena o «magister dixit»”. (Planchard, 1975, p.132). A troca de conhecimentos é a chave para a interação entre o educador/professor e a criança/aluno, onde ninguém em específico é o detentor do conhecimento, onde cada saber e todos os saberes têm o seu valor.

“Os educadores modernos insistem na autoformação, no eclectismo em matéria de conhecimentos, fazem apelo aos interesses naturais do aluno e ao êxito para motivar o esforço” (Ibidem), pois na educação contemporânea o educador/professor conhece a criança, respeita as suas fases de desenvolvimento e é o mediador, o tutor e o facilitador do conhecimento. As observações na ação e sobre a ação levam à conceção de avaliação pelo desenvolvimento da criança/aluno no processo ensino-aprendizagem.

Pode-se conferir estes paralelismos estabelecidos entre a escola e pedagogia tradicional e contemporânea, na síntese que se apresenta nos quadros seguintes. Segundo Clausse:

Quadro n.º 1- Adaptação de Clause, Arnould (1976, pp. 13-16).

ESCOLA	ESCOLA ANTIGA	ESCOLA MODERNA
ORGANIZAÇÃO	Programas divididos em pequenas unidades.	Grandes áreas; domínios funcionais programáticos
	Lições decididas sem intervenção dos alunos	Alunos tomam parte na escolha
	Distinção rígida entre atividades escolares e extraescolares	Supressão da barreira entre a escola e a vida
	Ensinar capacidades através de exercícios isolados	Desenvolve capacidades no quadro duma atividade funcional
MOTIVAÇÃO	A criança é obrigada a fazer o que não escolheu e não está motivada	A criança/aluno associa-se à decisão da tarefa a realizar; existe motivação
	Explora a competência como força motivacional	A criança/aluno realiza a tarefa em cooperação (trabalho de e em equipa)
CRONOLOGIA	Ordem lógica na sequência	Plano flexível
CONTEÚDO DO ENSINO	Só matérias académicas	Toda a experiência humana
	Ignora a comunidade envolvente; utiliza apenas material escolar	Explora a comunidade, utiliza material extraescolar

Segundo Planchard:

Quadro n.º 2 - Adaptação de Planchard (1975, pp.121-137).

PEDAGOGIA TRADICIONAL	PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA
Livresca; base no manual	Condena o <i>magister dixit</i>
Transmissão de conhecimentos	“Saber fazer”, capacidade de criar
Silêncio, rigor, recetividade, disciplina	Atividade “self-goverment, liberdade de expressão
Dirigida ao aluno médio e ao grupo	Ensino individualizado
Educação = adestramento	Educação = autoformação
Programas logicamente estruturados, disciplinas autónomas	Interdisciplinaridade; encantamento dos conhecimentos,
Não à coeducação	“Sim” à coeducação
Estática, conformista, essencialista	Dinâmica, progressista, existencialista
Base filosófica, intuitiva	Base experimental
Processo de ensino - escolarização	Processo ensino-aprendizagem
Emulação, competição	Autoemulação; cooperação
Professor autoritário, distante	Professor companheiro, democracia
Esforço pelo esforço	Motivação, interesse

Ao analisarmos com alguma objetividade, a ambivalência - educação tradicional vs educação contemporânea, despontada nos discursos formais, em termos comparativos se excluem numa ação educativa autêntica e completa, fazem-nos crer que apenas posições extremistas num ou noutro sentido são inconciliáveis. Assim as práticas pedagógicas entre a tradicional e a contemporânea, desde que não sejam caricaturadas ou deformadas da realidade, encontram uma justificação evidente, mas parcial, na própria natureza da educação.

Planchard diz que;

“Há, na base da pedagogia tradicional, verdades incontestáveis, tão incontestáveis como aquelas que os modernos defendem.

(...)

Apresenta-se muitas vezes o «teaching» e o «learning» como termos antagónicos, simbolizando o segundo a conquista pessoal do saber. Mas, igualmente aqui, as oposições não são nem podem ser exclusivas. Um ensino digno desse nome não pode contentar-se nem com uma nem com outra coisa. É necessário associá-las numa justa proporção. Como poderia o aluno descobrir tudo por si mesmo?” (1975, p.136, 137)

Portanto considera-se que na atualidade não pode haver um fosso intransponível entre a educação tradicional e a educação nova, entre o tradicionalismo e a inovação, “o erro e o perigo residem antes nas atitudes intransigentes e exclusivas. O velho adágio «o excesso em tudo é um defeito» aplica-se ao domínio pedagógico como a qualquer outro domínio” (Ibidem). O radicalismo leva-nos à estagnação, leva-nos ao desacreditar.

Se ninguém duvida que a educação e o ensino encontram uma forte motivação nos *afetos*, nos *laços* e *nós* que se criam entre o EU e TU indivíduo, que se transforma no NÓS coletivo, bem como da compreensão humana que unem educadores/professores e crianças/alunos. Também se sabe que o adulto (educador/professor), ainda que vivendo e agindo lado a lado com a criança/aluno não pode deixar de exercer as suas funções enquanto tutor, enquanto alguém que construiu conhecimentos e competências para ser gestor no próprio ensino, na educação, no conhecimento, na aprendizagem, merecendo respeito.

Clausse (1976, p.14) refere que;

“É preciso levar o homem a situar a sua época, com toda a complexidade dos seus aspectos múltiplos, e a situar-se, com toda a riqueza da sua natureza progressivamente desenvolvida. O ensino deve, portanto, ligar os conhecimentos, como, aliás, todas as realidades humanas e institucionais, às suas origens e ao seu desenvolvimento, acompanhando, por qualquer caminho que seja, as suas vicissitudes ao longo da história. Procedendo assim, ele fá-las-á aparecer como acontecimentos humanos, que respondem a exigências humanas e dará ao indivíduo, ao mesmo tempo que o autêntico sentido da história que é relatividade, a consciência autêntica de uma dependência e a orientação para o futuro que é vontade e possibilidade de avanço”.

Mas quando falamos de exigências, temos como referência que o nosso sistema educativo na atualidade é um conjunto muito complexo, diversificado e sectorizado, quer ao nível das tomadas de decisões legais em que as instituições são regulamentadas por diferentes diplomas, suscitando “frequentemente sobreposições legislativas, equívocos interpretativos e consequente confusão na dinâmica profissional interna” (Mota-Teixeira, 2008, p.40); quer na sua organização e estrutura, nas suas técnicas/pedagogias/métodos - do/dos conteúdo/conteúdos, como no seu espírito.

Mota-Teixeira, (2008, p. 46), refere que;

“A ambivalência objectivada – assistencial vs educativa, volta e meia, desponta nos discursos oficiais, fazendo-nos crer que está longe de ser resolvida (pelo menos na prática). Exemplo desta incongruência tem sido a denominada – componente de apoio à família, que tem posicionado os Educadores de Infância num patamar de profissionais de guarda. Esta tem sido uma das inquietações geradoras de mal-estar, já que, para além do referido, ultrapassam a “jurisdição” dos Educadores, ultrapassam as suas opiniões e dispensam a sua formação”.

Ainda hoje surgem muitas dúvidas se a criança dos zero aos três anos de idade, denota interesse e se é importante educá-la desde que nasce para a complexidade do saber. E se assim é, porque não está reconhecida esta faixa etária no sistema educativo nacional.

Mas:

- Que educação, mas que abordagens, mas que conteúdos, podemos nós, sociedade e profissionais de educação de infância, implementar para estimular e desenvolver globalmente a criança, na sua primeira infância?

- Que áreas²⁶ de desenvolvimento?

- Serão elas (crianças até aos três anos de idade) dotadas de competências para o saber?

- Haverá necessidade de preencher as suas mentes com conhecimentos complexos sobre e das diferentes *áreas de conteúdo*²⁷ preconizadas nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, quando estas crianças ainda estão em Creche?

- Serão elas (áreas de conteúdo)²⁸ adequadas às crianças dos zero aos três anos de idade e ao seu desenvolvimento?

Segundo Clausse (1976, p.13)

“Um relance, mesmo rápido, sobre a evolução dos sistemas pedagógicos revela-nos que, para além das exigências de uma humanidade abstracta e eterna, é sempre segundo as perspectivas de uma concepção muito particular e muito contingente do homem que se orientam as intenções e que se definem os postulados e os princípios mais elementares e, na aparência, os mais indiscutíveis da pedagogia. É mesmo preciso ir muito mais longe: em época alguma se trata, no plano educativo, do Homem (por mais contingente que seja a sua concepção), mas dos homens considerados na variedade, se não nas oposições, da sua realidade viva e concreta”.

Daí, e corroborando com esta ideia, já é tempo de olhar para a Educação de Infância como algo que inicia desde que a criança nasce. Uma educação que se quer seja de qualidade, pensada, refletida, projetada e implementada na valência Creche como um primado da educação, pois tal como Portugal (2012) publicou, numa brochura da Conferência Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS) e na linha de pensamento de Laevers (1997),

“as crianças só estarão disponíveis para se implicar em actividades que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem se as suas necessidades forem satisfeitas, garantindo o seu bem-estar”,

reforçando ainda este pensamento, referindo que

“Estas necessidades (físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de sentimento de competência e de significados e valores) devem ser tidas em conta na planificação dos objetivos educativos, tendo em vista o bem-estar e implicação das crianças” (Portugal, 2012, cit por Carvalho 2012, p.18).

²⁶ “Área” é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças (OCEPE 1997, p.47).

²⁷ “Consideram-se “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (OCEPE, 1997, p.47).

²⁸ A Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios (expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical) e a Área do Conhecimento do Mundo.

É neste âmbito que a educação da contemporaneidade para a Creche tem que emergir, abrindo-se por esta via a possibilidade de se tecerem caminhos, vivências, aprendizagens e saberes que surjam e sejam significativos na progressão de cada sistema educativo, em cada Creche, em cada Jardim de Infância e em cada ciclo de ensino que daqui advém.

“É nesta tendência geral da sociedade ocidental contemporânea de aparente revalorização do local enquanto contexto de decisão e de iniciativa, que emerge e poderá ser compreendida a revalorização da escola como local e tempo, como lugar de encontro de práticas e saberes socialmente contextualizados, construídos e interpretados, a qual constitui precisamente uma espécie de contra-força à tendência para o mundo se tornar mais homogêneo” (Coelho, 2004, p.10).

Ora a educação das crianças em idade de Creche não pode ser vista eternamente como um depósito, um local de acolhimento e de apoio familiar, ou seja uma educação de uma *uniculturalidade empobrecedora* (Kagan, 2001). A creche veio para ficar, com uma identidade própria e que se está a enraizar a aceitação da diversidade dentro da complexidade do ensino, não como um obstáculo ultrapassado pelo ministério da educação, mas como um recurso para as sociedades, já que é simultaneamente inseparável dos “mundos” construídos pelos indivíduos e das “práticas” que decorrem desses mundos (Dubar, 1999, p.99) e para as comunidades educativas e escolares do nosso sistema educativo.

3 – A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

3.1 – A ESSÊNCIA DO SER - CRIANÇA

Todas as grandes personagens começaram por serem crianças, mas poucas se recordam disso.

Saint-Exupéry

Poder-se-á conhecer uma pessoa sem ter em conta o contexto de vida, ou seja, o ambiente envolvente, onde vive e cresce? (Gaspar-Silva, 2006, p.15)

Criança, também considerada de forma genérica (sem mencionar o sexo) a uma menina ou a um menino, ou ainda ao filho ou filha de alguém, esse Ser cognominado pelo seu próprio significado de imatura e ingénua. Que é gerada, nasce e cresce no seio de uma família mais restrita e que se desenvolve em contextos sociais, com capacidades ainda que muito primárias e com saberes inatos que evoluem no tempo e no espaço.

Eça de Queirós na sua obra *Cartas de Inglaterra* refere que *A criança portuguesa é excessivamente viva, inteligente e imaginativa. Em geral, nós outros, os Portugueses, só começamos a ser idiotas – quando chegamos à idade da razão. Em pequenos temos todos uma pontinha de génio.*

A criança é um ser humano ainda com poucos anos de vida que vão desde a seu nascimento até à pré-adolescência, passando pela fase de bebé e de infância média, ou seja é chamada a primeira infância. Este é um tempo de crescimento e de incríveis mudanças e transformações,

com avanços muito rápidos no seu desenvolvimento e cruciais para a definição do indivíduo/adulto que se vai formar.

A palavra criança, com uma origem antiga, nem sempre teve o significado que hoje lhe é atribuído e, é provável que o crescimento da humanidade, e a sua evolução histórica, se possa perceber a partir do modo como as crianças foram sendo tratadas. O período da infância (bebé e a criança) só foi reconhecido muito tardiamente na história da humanidade, mais concretamente na época Renascentista, sendo até então ignorada, vítima de maus tratos, abusos e até abandono. O dia-a-dia da criança até ao século XV, antes de nascer já era negligenciada, onde os cuidados da e com a mãe na gestação e na gravidez eram precários. E, depois de nascer, era de total isolamento e abandono pela família que forçosamente tinha que trabalhar *dias a fio* e que via a criança como demasiado frágil “um nada ou quase nada insignificante” (Badinter, 1985, p.79), alguém que não compreendia o mundo dos adultos, deixando-as sozinhas, amarradas e à mercê da sorte que a falta dos cuidados básicos poderia causar no desenvolvimento, no bem-estar e até na sobrevivência dos pequenos seres (Shorter, 1995; Cassey, 1996).

No século XVII, denota-se a preocupação em se definir e considerar a criança nos seus diferentes domínios, social, moral e ético, pois até então foram anos e anos a exercer-se atitudes para com a criança de permanente autocracia e de crueldade (Shorter, 1995).

Durante séculos de história, a criança foi considerada uma miniatura do adulto, e o recém-nascido, quando muito uma miniatura da criança. Como uma miniatura é sempre uma imitação, a criança de tenra idade não era por isso considerada como pessoa e, obviamente, nem se falava nos seus direitos.

Até ao século XVIII, a duração da idade infantil era muito pequena; por volta dos 7 anos a criança saía de casa dos seus pais como aprendiz para adquirir a prática de algum ofício. Verificava-se assim que o trabalho infantil era muito precoce, mas na verdade não preocupava nem pais nem sociedade, nem governo, nem ninguém. Pelo contrário, só beneficiava todos estes intervenientes. Havia uma natalidade extremamente alta, principalmente nas classes mais desfavorecidas, pois cada criança que nascia era uma mais-valia para a economia e sustento da própria família.

A conhecida tese de Philippe Ariés (1988) – da ausência de sentimentos da infância na sociedade do antigo regime, é um espaço para encontrar uma ponte de rotura entre uma conceção de criança que desde o nascimento partilha a condição e os saberes da classe a que pertence, e a invenção adulta de um mundo infantil com espaço, regras, necessidades, rigidamente separados do mundo adulto que vigia o seu crescimento.

“A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de género, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância” (Franklin, 1995, *cit in* Sarmento & Pinto, 1997, p.17).

É no contexto das aspirações e triunfos das famílias burguesas dos séculos XVII e XVIII que este mundo infantil é forjado.

“Nós não somos as fontes de problemas, somos os recursos que são necessários para resolvê-los. Nós não somos despesas; somos investimentos. Nós não somos apenas crianças, somos pessoas e cidadãos deste mundo” (ONUSC - Organização das Nações Unidas Sobre as Crianças, 2002).

A classe que emerge como dominante na transição da propriedade maioritariamente inalienável para a propriedade privada, que estendeu a (re)estabilização da divisão do trabalho e proclamou a liberdade dos indivíduos dentro do sistema concorrencial que o mercado instala entre eles, alberga e acalenta, na privacidade dos seus lares, a ideia de uma nova criança (Gaspar-Silva, 2006).

O retrato mais radical e ousado desta nova criança é o Émile, que Rousseau, no século XVIII, idealiza. Este pensador francês consagra a ideia da criança como um ser com um valor social inestimável, pois na formação da sua livre vontade depende a sua capacidade para agir no mundo adulto. Émile, pela educação dos seus sentimentos, aprenderá a conhecer e a sentir, logo a interagir (Ibidem).

Mais que isso, tal como afirma Sá (1998), será o conjunto de relações que envolve a vida das crianças e dos bebés, e a importância que lhes for dada, que possibilita a descoberta e o conhecimento da sua vida mental e do seu mundo relacional.

Este foi sem dúvida um século de grandes viragens; os pais passam a ser e estar mais próximos da criança, sendo mais cuidadosos e sensíveis com os seus filhos. Existe uma relação entre adulto-criança de maior entrega, baseada no amor e no afeto materno, o que faz com que aprendam a conhecer melhor os seus filhos, percebendo as suas especificidades e diferenças.

Ariès (1988), estabelece um paralelismo entre o reconhecimento sobre a especificidade da criança e alguns indicadores sociais dessa mesma consciência nomeadamente a preocupação em amamentar os filhos ao peito, o surgimento de vestuário adequados às idades mais precoces, bem como brinquedos, jogos e até algumas histórias infantis específicas para os mais novos.

Um outro momento marcante neste processo foi o surgimento das maternidades entre 1860-1869 relevando os cuidados, a assistência e as condições de saúde e higiene mulher grávida e da criança recém-nascida. E, um outro momento de reviravolta foi o reconhecimento das necessidades do recém-nascido, que se traduziram na valorização da maternidade e da paternidade, o que exigiu uma articulação entre a vida maternal e a laboral/trabalho/emprego. Sá (1999) diz-nos que em França, a partir de 1909 a mulher passa a ter garantido o posto de trabalho após o parto e em 1913 é implementada “a lei Straus proíbe o emprego de mulheres durante um período de quatro semanas no pós-parto, concedendo às mais desfavorecidas um abono diário durante oito semanas, sendo o abono de família generalizado nos anos trinta” (Idem, p. 20,21).

Até aos dias de hoje o conceito de criança, a criança em si, e a criança enquanto ser social têm sofrido inúmeras transformações que permitiram um maior conhecimento da mesma e cada vez mais profundo do ser humano, do seu desenvolvimento e do modo como se relaciona com o mundo, que traduz-se na ideia de Sá como

“a relação da Humanidade com o conhecimento das crianças tem sido feita de omissões e de violência à integridade do seu mundo, mas tem inequivocamente representado um percurso de crescimento e bom senso” (1999, p.21).

Estes, crescimento e bom senso, levaram ao um maior e diversificado conhecimento por parte de inúmeros especialistas, na área da saúde, da psicologia, da sociologia, da biologia e da filosofia, para um melhor entendimento da complexidade que é ser criança e também a um conjunto de princípios e direitos da criança definidos na Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959, adaptada em 1989 na Convenção dos Direitos da Criança e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, em que hoje em dia ainda se discutem e nem sempre são respeitados.

Esta tem como base e fundamento os direitos à liberdade, estudos, brincadeira e convívio social das crianças que devem ser respeitados e preconizados em dez princípios, enunciados no quadro seguinte:

Quadro n.º 3 - Princípios preconizados na Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959, adaptada em 1989 na Convenção dos Direitos da Criança e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇA	
PRINCIPIOS	FUNDAMENTOS
Princípio I - A igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.	- A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição económica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família.
Princípio II - Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.	- A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços a serem estabelecidos em lei e por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade
Princípio III - Direito a um nome e a uma nacionalidade.	- A criança tem direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.
Princípio IV - Direito a alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e a mãe.	- A criança deve gozar dos benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e desenvolver-se em boa saúde; para essa finalidade deverão ser proporcionados, tanto a ela, quanto à sua mãe, cuidados especiais, incluindo-se a alimentação pré e pós-natal. A criança terá direito a desfrutar de alimentação, moradia, lazer e serviços médicos adequados.
Princípio V - Direito a educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.	- A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.
Princípio VI - Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.	- A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais, mas, em qualquer caso, em um ambiente de afeto e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, não se deverá separar a criança de tenra idade de sua mãe.
Princípio VII - Direito a educação gratuita e ao lazer infantil.	- O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância,

	<p>a seus pais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. - A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.
Princípio VIII - Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes.	<ul style="list-style-type: none"> - A criança deve - em todas as circunstâncias - figurar entre os primeiros a receber proteção e auxílio.
Princípio IX - Direito a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objeto de nenhum tipo de tráfico. - Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento físico, mental ou moral.
Princípio X - Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.	<ul style="list-style-type: none"> - A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes.

O desenvolvimento da criança implica uma série de aprendizagens que serão essenciais para a sua formação, e estas adquirem-se com a socialização.

“A valorização do cidadão criança na sua dimensão social ganha maior amplitude quando se atende à capacidade de compreender os sentimentos, intenções, percepções, pensamentos e comportamentos de outras pessoas (e os próprios), bem como a capacidade para compreender interações em diversas situações, para antecipar e prever comportamentos considerando o contexto social, cultural, características pessoais (idade, sexo, estatuto,...). Abarca, assim, um vasto reportório de formas de interagir com os outros e a capacidade de perceber qual a abordagem ou comportamento mais adequado em determinada situação” (Portugal, 2009b, p.234).

Com o tempo e com as relações que criam com o meio envolvente, a criança adquire conhecimentos, assimila valores da sua cultura e a conceção vigente da moral e da ética.

Segundo Dahlberg, Moss & Pence (2003, p.63), as percepções que temos do que é a infância e a criança vai mais além que as nossas crenças, as nossas vivências e os nossos conhecimentos, daí a importância de colocarmos o nosso foco de visão destas representações que moldam toda a ação de um profissional de Educação de Infância. A criança está num desenrolo como sujeito social, cujo seu desenvolvimento está articulado com a sua própria existência e com as representações que a história construiu de si mesma.

Conforme Sarmento afirma:

“A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de

maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (2005, p.363).

Mesmo vivendo numa época em que se valoriza a criança e se pensa nela como o cerne da humanidade, *o melhor do mundo são as crianças*, há-de haver sempre, também, quem pareça fazer disso uma utopia, pois em pleno século XXI ainda assistimos a muita indiferença, violência, negligência, abandono e maus-tratos. Muitos referenciam a conjuntura do país como problema (desemprego e salários baixos), outros aos problemas sociais familiares de pouca cultura e dependência de álcool e drogas, e outros à desestruturação das famílias (monoparentais).

Nas palavras de Alberto (2004),

“(…) há uma evolução histórica na atitude face à criança. Esta evolução processa-se de uma imagem da criança enquanto propriedade do adulto, para uma perspectiva que realça as características específicas desta fase de desenvolvimento. Esta evolução continua a permitir, contudo, situações de abuso de crianças, e as estruturas socioculturais actuais ainda suportam várias formas de maltrato infantil, aceitando-as como modos de educação e da interacção adulto-criança” (pp. 29-30).

Mas o que é um facto é que, apesar de tudo isto, existe cada vez mais, uma maior consciência do valor das nossas crianças, como a ESSÊNCIA DO SER e não só como a evolução e continuidade da humanidade, mas como um valor de uma maior humanização da mesma. Daí a importância de na primeira etapa da vida de um ser, criar-se condições e dar-se estímulos, pois as crianças não vêm ao mundo socializadas e preparadas para as nossas exigências, mas se as conhecermos e aceitarmos as suas diferenças, características e aprendermos a conhecer os traços-chave e as limitações das mesmas, estes são os primeiros passos para as ajudar a tornarem-se crianças e adultos felizes, confiantes e socialmente responsáveis, crescendo e desenvolvendo-se harmoniosamente (Gazal, 2007).

3.2 – O BERÇO DAS APRENDIZAGENS – FAMÍLIA

A Família é uma das obras-primas da natureza.
George Santayana

FAMÍLIA segundo o dicionário da língua português é considerada como um conjunto de pessoas com relação de parentesco que vivem juntas, formado por progenitores (comum ou de consanguinidade) e seus descendentes. Grupo de pessoas unidas por um vínculo de casamento, afinidade (qualquer laço de parentesco) ou adoção.

Durkheim nas suas obras publicadas *Introdução à Sociologia da Família e A Família Conjugal em 1922* encarava a família, como sendo uma instituição fulcral da sociedade e uma parte importante da estrutura social. Para ele um importante fator era os relacionamentos das pessoas entre si e os seus bens materiais. Para tal categorizou os laços familiares, distinguindo como pais, filhos e parentes de sangue (*cit. in Rodrigues et al 2007*).

Foi no século XVIII que a família enquanto microestrutura, toma um papel mais próximo da criança, torna-se então a base da sociedade e tem como função principal a criação e a educação dos filhos, componente indispensável de uma felicidade pessoal mas também garantia da manutenção da coesão social (Ariès, 1988). Mesmo que depois desta altura e durante séculos até à atualidade a família tenha assumido diferentes papéis em relação à criança, foi sempre vista como uma rede complexa de relações e emoções na qual se passam sentimentos e comportamentos.

Para Relvas (1996) o conceito de família percorreu vários tipos de organização familiar entre os quais; as famílias nucleares sem filhos biológicos, as famílias nucleares com filhos biológicos, famílias monoparentais, quer sejam masculinas ou femininas (que estão a surgir em maior número na nossa sociedade), famílias reconstituídas, alargadas, adotivas e de acolhimento. De facto, não existe um tipo de família modelo ou ideal. Família segundo a Organização Mundial de Saúde pode ser “qualquer grupo cujas ligações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino comum, deve ser encarado como Família” (OMS, *cit.* por Rodrigues, *et al*, 2007, p.54).

Desde o nascimento, a criança “mergulha” no meio social familiar e vai socializando-se, através das trocas que com ele e nele estabelece. Todos sabemos que o caminho é longo, entre o nascimento para a vida humana e a participação na humanidade; é a educação que estabelece o traço de união que permite a passagem de um estado para o outro; esta deverá ser uma pedagogia em constante mudança, de invenção e criatividade. É importante proporcionar às crianças experiências boas no dia-a-dia, e levá-las a refletir essas mesmas experiências (Lazard-Levaillant, 1978).

Por tudo isto, nos tempos que hoje ocorrem é necessário dar relevo ao papel da família, que é antes de tudo educativo. A família não é mais do que a coexistência de dois grupos de seres humanos, os pais e os filhos, tendo entre eles uma relação de criadores e descendentes que melhor define este grupo social tão particular. É um

“um sistema, conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínuo relação com o exterior, que mantêm o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados” (Sampaio, *cit.* por Rodrigues, *et al.*, 2007, p.54)

O casal, condição necessária do lar, não é considerado suficiente para que exista uma família reprodutiva, é o nascimento da criança, em função da criança, e para a criança, que se ordenam as relações familiares normais. Da experiência familiar dependerá em grande parte a atitude do homem face à sociedade. A experiência familiar facilita à criança a aprendizagem da sua *profissão* de Homem. Quem diz aprendizagem, diz experiências, tentativas, insucessos, desastres, recomeços. E um dos papéis essenciais da família é o de permitir todas estas experiências, que darão à criança o domínio de si própria, sem que nenhum desastre possa comprometer perigosamente o seu futuro (Gaspar-Silva, 2006).

Os pais são os principais modelos da criança, com quem elas aprendem, principalmente, por imitação. Desta forma,

“o indivíduo passa por um processo de maturação dentro da sua própria cultura, através do qual aprende um conjunto de papéis e comportamentos sociais, normas e códigos de valores, que lhe permitem tornar-se um ser social. Este processo chama-se socialização e executa duas funções muito importantes, por um lado prepara o indivíduo para os papéis que irá desempenhar, fornecendo-lhe o repertório necessário de hábitos, crenças e valores, padrões de reação emocional e modos de percepção, bem como habilidades e conhecimentos requeridos. Por outro lado, é veículo de transmissão de cultura entre gerações, no sentido da sua persistência e continuidade” (Musgrave 1979, p.46).

A família é portanto o berço da e na vida das crianças, é o pilar para uma construção segura da sua vida em sociedade. É nela que a criança adquire as normas, valores sociais, culturas e emocionais. A família é a base de aprendizagem que gera na criança um processo de desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor, afetivo e efetivo (Saraceno, 1992).

Para Papalia, Olds & Feldman (2001) a vida familiar é a primeira escola de aprendizagem emocional, sendo através desta que é incutida à criança uma cultura que posteriormente construirá a sua identidade individual e social. Deste modo, a família contribui para a sua autonomia, ou seja, para uma “autonomia de valores” e responsabilidade pelas suas opções de vida (Saraceno, 1992).

Ora, a criança, para se tornar adulta, evolui em três planos paralelos e profundamente ambíguos: o físico, o intelectual, e o afetivo. O livre jogo das grandes funções e a satisfação das necessidades orgânicas permitem o seu desenvolvimento físico. A educação e a instrução, no sentido mais amplo da palavra, favorecem o seu desenvolvimento intelectual. E das suas relações com o ambiente, e quase exclusivamente com a família, sobretudo na infância, dependem o equilíbrio e a evolução normal da sua afetividade.

Esta tripla evolução não tem senão um objetivo: dar à criança uma força física, meios intelectuais e um equilíbrio afetivo que lhe permitirão decidir, o seu contento, a conduta a seguir de se empenhar na sua escolha, de agir livremente tendo em conta as exigências da vida em sociedade, numa palavra, atingir AUTONOMIA (Lazard-Levaillant, 1978).

O que forma a criança, não é o ensino oral mais ou menos sistemático, mas sobretudo a atmosfera do lar, a presença e o comportamento dos pais, dos irmãos, dos vizinhos, o ambiente educativo, o decurso da vida quotidiana, com tudo o que a criança vê, ouve e sente. Mesmo que sejam mínimos e sem relevo aparente, cada um destes elementos deixa uma marca na criança e determina pouco a pouco as atitudes fundamentais que ela terá perante a vida; confiança nas pessoas que a rodeiam, franqueza, docilidade, espírito de iniciativa e de disciplina, respeito pela autoridade, ou pelo contrário; individualismo, egoísmo, insubordinação, rebelião (Gaspar-Silva, 2006, p.17).

Bronfenbrenner (1992, p.81) reforça esta ideia considerando
“(…) que o crescimento psicológico da criança é promovido através da interacção com pessoas desempenhando vários papéis – primeiro, no seio da família (mãe, pai, irmãos, avós, ...) e depois para lá da família, (amigos, vizinhos, professores, ...)”.

A autorrealização de um indivíduo faz com que ele esteja sempre ligado à sociedade. Não podemos pois, inserir a criança em mundos diferentes. Ela é um ser com direito a viver em plena harmonia, com o mundo que a rodeia, com a sociedade em que está inserida, com a

família a que pertence, e com a instituição escolar. É com o contacto e vivência com estes agentes e todos os outros possíveis que cada criança cria a sua personalidade, e se sente realizada, pois

“(…) na «estrada» da vida a caminhada não depende apenas das potencialidades da criança mas também das oportunidades que o meio ambiente lhe proporciona ao longo dos anos, e por isso a diversidade é a regra” (Avô, 1996, p.11).

Há então necessidade de fazer da escola e da família sistemas abertos onde o inter-relacionamento seja benéfico quer para ambos quer principalmente para a criança, pois tal como no diz Bairrão (2002), só trabalhando

“muito os processos de interação adulto-criança, formando educadores, professores e contactando com os pais, sensibilizando-os para a participação [na vida] dos filhos. [E estabelecendo] (...) um ritmo de formação contínua de educadores, professores; criam-se estruturas próprias e materiais de apoio; as direcções das instituições tornam-se mais receptivas às reivindicações das crianças”. (cit por Portugal 2009b, p. 88)

Assim, nesta senda tripartilhada de saberes poderemos abordar sem tabus todo o processo de desenvolvimento da criança para que esta cresça harmoniosamente.

3.3 – ENTRE O SER E O SABER - INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

É de uma história que tal como o destino da criança e da sua educação há-de mediar entre o privado e o público; uma história escrita em sintonia com a história da família, com a história da mulher; uma história entre a família e a escola; uma história que oscila entre a protecção e a afectividade, a um lado, e a racionalidade científica e técnica, a outra; uma história entre a intuição, um “saber-fazer”, a um lado, e uma normatividade teórica-prática, a outro; uma história adiada e marcada por adiamentos mas também uma história fecundada pelo fabuloso, pelo utópico, pelo sonho.

Justino de Magalhães, 1997, p.115

Como foi abordado anteriormente a criança é alvo de um grande investimento afetivo e socioeconómico. Atualmente, a maioria dos pais está consciente de que a sociedade atual exige, para as crianças, mais amor e mais proteção.

Paralelamente, a integração da mulher no mundo do trabalho (fora de casa) é um facto geralmente aceite.

Presentemente, ambos os pais trabalham e raramente podem contar com o apoio dos avós ou outros familiares levando-os a confiar as crianças a alguém durante o período de trabalho. O que leva a que, por vezes, no regresso a casa, a mulher acumule o papel de dona de casa, mãe-educadora. Consideramos, portanto, impensável e irrealista pôr como escolha o trabalho ou o lar.

Na sociedade atual, onde cada vez mais a mulher se afirma (mercado de trabalho e aposta na formação superior), como uma parceira com igualdades de direitos e oportunidades, podemos

afirmar que a sua realização pessoal passe também pelo êxito socioprofissional e não apenas pela conjugalidade e pela maternidade. Deste modo, e perante esta realidade há que encontrar, cada vez mais respostas para as necessidades das famílias e das crianças (Gaspar-Silva, 2006, p. 18). A procura de Creches aumentou consideravelmente e segundo um estudo do Ministério da Educação (2000, p.24) “A mulher, tendo adquirido um estatuto social e educacional mais elevado, cria também expectativas de maior exigência quanto à educação dos filhos”, desta forma, as creches surgiram como apoio às famílias ou, até mesmo, como opção de algumas famílias.

A Creche pode ser uma dessas respostas assumindo um papel que muito se aproxima daquele que foi outrora desempenhado pela família alargada e ainda mais relevante quando a família tradicional se encaminha para a sua progressiva extinção. Assim, esta pode contribuir, não só para assegurar a continuidade de cuidados e complementar, em termos educativos, o papel das famílias, como também atenuar prováveis desigualdades sociais ou carências afetivas, de que sofrem algumas dessas crianças. Contribuindo, então, para uma igualdade de oportunidades em termos de futuro acesso ao ensino, à integração social e à interação com várias figuras educativas (educadores, pais e pessoal auxiliar...). Tudo isto deve tornar a Creche num ambiente estável e tranquilizante. Como afirma Lazard-Levaillant (1978, p. 23)

“(...) a Creche desde o dealbar da representação mental, pode impulsionar uma série de aquisições sensoriais, motoras e sociais que, prosseguidas na maternal, preparam a criança, qualquer que seja a sua família, para uma boa aprendizagem da língua, da leitura e da escrita”.

Nestes contextos de institucionalização da criança desenvolvem-se relações entre pares (criança-criança; criança-adulto; criança-ambiente-comunidade) e o desenvolvimento do *self*, isto é a criança vê-se a si própria como uma entidade única, distinta e relacional.

É também de referir que no caso das mães que se dedicam exclusivamente a cuidar dos seus filhos e ao trabalho doméstico, não existe garantia que estas proporcionem e garantam o desenvolvimento ideal da criança, levando estas situações muitas vezes a perturbações ao nível do desenvolvimento da criança.

Como, aliás, salienta Irene Lézine (1982, p.23), os bebés são extremamente sensíveis às modificações que ocorrem no ambiente que os rodeia; ainda que não compreendam aquilo de que falam os adultos “(...) percebem muito bem o tom e a disposição daqueles que os rodeiam e reagem em conformidade, quer por caprichos incompreensíveis, quer por reacções de oposição e de recuo perante situações novas”. Assim, quando a mãe não fornece os estímulos adequados e não fornece ao bebé as respostas apropriadas aos seus sinais e comportamentos, “(...) causa a desorganização do bebé, levando-o a afastar-se e a virar-se para um comportamento de auto-regulação” (Tronick, 1995, p.416).

Neste sentido, a Creche poderá desempenhar um importante papel de equilíbrio apoiando quer a criança, quer os pais, uma vez que as possíveis dificuldades de adaptação ao meio ambiente são do mesmo tipo, quer se desenvolvam em casa ou na Creche. Todo este processo de adaptação é o afeto que envolve a criança, sendo que, este é fundamental para o seu desenvolvimento.

Para além disto, podemos referir que de primordial importância são também os estímulos específicos à individualidade de cada bebé. Aqui a Creche pode revelar-se um local tão bom como a família, de forma a contribuir para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança, estabelecendo relações significativas com figuras não pertencentes ao seu sistema familiar que lhes trazem outras formas de ser, de estar e de fazer.

Importa referir os resultados que diversas pesquisas científicas mais recentes apresentam em várias áreas relacionadas com a infância: biopsicologia, nutrição, educação, entre outras. Na verdade, estes resultados vêm afirmar a importância vital dos três primeiros anos de vida e o impacto destes no desenvolvimento futuro do indivíduo.

Neste sentido, é importante referir que este é um período no qual a criança manifesta maior maleabilidade e plasticidade mental ao mesmo tempo que se verifica o desenvolvimento das células cerebrais e da rede de conexões neuronais, fulcrais para todos os desenvolvimentos posteriores. Deste modo, podemos inferir que de facto os primeiros anos de vida são de extrema importância para a qualidade do futuro desenvolvimento, uma vez que a criança realiza várias aprendizagens desde que nasce;

“(...) os bebés e crianças mais novas (...) á medida que exploram e brincam ganham o sentido de si próprio, (...) estabelecem relações sociais significativas, (...) envolvem-se em representações criativas, (...) descobrem como o movimento serve os seus objectivos, (...) criam sistemas de comunicação e linguagem que funcionam (...) exploram objectos, (...) constroem os primeiros conceitos de qualidade e número, (...) espaço (...) e tempo” (Post, et al. 2004, p.12).

Assim, é também, de salientar a importância crucial das primeiras aprendizagens uma vez que os processos de desenvolvimento mental superior desenvolvem-se a partir de um desenvolvimento adequado dos sistemas sensorio-motores. Na verdade, quando a criança faz a sua entrada no primeiro ciclo, a maior parte das estruturas bio-psíquicas e sócio-afetivas estão já desenvolvidas.

Desta forma, surge um “novo” desafio às famílias e à sociedade em geral: proporcionar a todas as crianças cuidados educativos precoces, estimulá-las no sentido de que lhes sejam dados estímulos e experiências sensorio-motoras adequadas com o intuito de facilitar posteriores aprendizagens.

É neste contexto que surge a Creche. Esta assume um papel fulcral no desenvolvimento de programas de intervenção precoce que tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral da criança para que esta tenha a possibilidade de se tornar mais competente e autónoma. No entanto, o papel da Creche e de adequados programas de intervenção precoce é bastante mais vasto, uma vez que estes podem ajudar a compensar alguns défices que algumas crianças apresentam entre eles: nascimentos prematuros, baixo peso e vários distúrbios e perturbações de desenvolvimento.

Nesta idade (dos zero aos três anos de idade), a tarefa desenvolvimental constitui a adaptação a um novo contexto de vida – a institucionalização. A adaptação ao contexto Creche, a integração no grupo de pares, o desenvolvimento conveniente no espaço sala e as orientações,

metodologias e pedagogias apropriadas à idade e ao sucesso das aprendizagens e aquisição de competências, fazem parte integrante deste mesmo desenvolvimento (Cichetti & Lynch, 1993).

Importa portanto, chamar a atenção para a importância de um desenvolvimento sócio-afetivo favorável de estímulos e experiências adequadas, bem como com a necessidade de uma boa nutrição, cuidados de saúde e conforto para um desenvolvimento equilibrado e harmonioso. “Creche é, portanto, dentro do conceito atual, um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança” (Rizzo, 1984, p.23) nos seus primeiros anos de vida. Uma instituição que acolhe, cuida e educa, onde existe um equilíbrio dinâmico entre o estabelecimento de relações seguras com adultos e crianças fora do seu núcleo familiar, sentindo-se livre para explorar o meio ambiente de uma forma promotora de competências cognitivas, físico-motoras e psicossociais (Cichetti & Lynch, 1993, p.56).

Segundo Sameroff (1995), é da qualidade e diversidade dos estímulos sensório-motoras, bem como da sua continuidade e adequação às necessidades específicas de cada criança, que depende em grande parte a “agenda de desenvolvimento”. Desta forma podemos afirmar que a *Creche é coisa séria* (Rizzo, 1984), surgindo assim como uma resposta aos “novos” desafios que se colocam à família e a toda a sociedade em geral, ocupando uma posição central na rede de suporte às famílias e na prestação de cuidados educativos precoces às crianças. Creche é a seiva que nutre a criança entre o ser e o saber, na primeira infância.

Conscientes da importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento cognitivo, social, afetivo dos retornos extraordinários que o investimento nestes primeiros anos traz para o sucesso das crianças, navegaremos nesta investigação em torno das conceções legais, às de formação, às profissionais e às de relação que o contexto socioeducativo - valência Creche - traz para a criança. Pois, os primeiros anos de vida representam uma janela aberta de grandes oportunidades para uma intervenção que pode e vai fazer a diferença na vida das crianças, *podendo quebrar com os ciclos de pobreza inter-geracional que tendem a reproduzir-se* (Shonkoff e Meisels, 2000).



CAPÍTULO II – CRECHE: ENTRE OS AFETOS E A EDUCAÇÃO

A creche, o jardim-escola e a escola não podem ser locais de depósito, mas espaço onde os adultos saibam descobrir o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que eles próprios já sabem

(João dos Santos).

1– POLITICAS EDUCATIVAS EM CRECHE

É sabido que a primeira Creche teve origem na França - Paris, (Davidson e Maguin, 1983) mais propriamente em Vosge, no Ban de la Roche, por um pastor da comunidade, J. Oberlein, que ajudado por raparigas da vila criou “(...) um lactário para bebés, para ajudar as famílias completamente monopolizadas pelos trabalhos do campo” (Idem, p.18). O seu principal objetivo prendia-se portanto com o recolher crianças que viviam na rua, sendo estas filhas de operários. Segundo o mesmo autor a Creche surgiu de forma a poder apaziguar esta pobreza sentida principalmente nas classes mais baixas, sendo de seguida implantados mais espaços com esta intenção, principalmente na Grã-bretanha e pelo resto do mundo.

Em Portugal, pensa-se que a primeira Creche tenha surgido por volta de 1854, na cidade do Porto: “Creche de São Vicente” (Augusto, 1985). O surgir desta instituição, teve por base os mesmos objetivos da de França, mas que segundo Joaquim Ferreira Moutinho, autor de um livro intitulado “A Creche”, lançado para simbolizar a existência da Creche de São Vicente, as suas principais funções eram

“...defendendo a criança, cumprimos religiosamente um dos deveres capitais que nos impõe o amor do próximo, o amor da família e o amor à pátria; defendendo a criança, defendemos a lei histórica e imutável do progresso humano” (cit por Augusto 1985, p.5).

Contudo, segundo Alava *et al.* (1993, p.32) diz-nos que

“Em Portugal, as primeiras instituições especialmente dedicadas a crianças menores de seis anos datam de 1834, ainda durante a monarquia, e tinham características de asilo. O primeiro jardim infantil oficial de que há certeza foi criado em Lisboa em 1882 (...)”.

Os tempos evoluíram, mas pouco se alterou em relação ao objetivo principal desta valência, mesmo com as significativas mudanças sociais, o objetivo continua muito idêntico, ou seja, a creche surgiu como resposta social de apoio à família durante o período em que esta se encontra a trabalhar. Como foi referenciado, em Portugal, segundo o Ministério de Educação (2000, p.18), as Creches são criadas “ (...) no âmbito do então Ministério da Saúde e

Assistência (...) ” nos finais dos anos 60, “ (...) como consequência das mudanças sociais ocorridas no país (...)”, contudo desde o seu aparecimento até ao presente século sofreram significativas alterações, dando outras respostas à família, mas primordialmente à mãe que foi e ainda é vista como a pessoa que presta mais cuidados e de quem a criança mais necessita, até mesmo pelo processo de vinculação (Bowlby, 1990) que as une desde concepção ao nascimento.

1.1 – ENQUADRAMENTO LEGAL E INSTITUCIONAL DA CRECHE

Durante este período histórico e das diferentes Revoluções existentes podemos dizer que, na década de 50, o Ministério da Educação preocupava-se essencialmente com o ensino primário, legando a responsabilidade dos cuidados básicos e da educação das crianças de tenra idade à família e a outras instituições. De facto, nota-se um despreocupar da Educação de Infância por parte do Ministério da Educação (ME), sendo esta responsabilidade assumida pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho (MSST).

Segundo, Gaspar-Silva (2006, p.11) “ ... em 1978 é criada uma rede oficial de educação Pré-Escolar destinada apenas às crianças a partir dos 3 anos de idade”.

E onde se incluem as crianças com idade inferior a 3 anos?

Parece-nos, que as crianças que se encontram na faixa etária dos 3 aos 6 anos são vistas como seres recetivos ao conhecimento, com capacidades e estruturas cognitivas preparadas para a aprendizagem, enquanto que, as de idade inferior a 3 anos são vistas apenas como bebés dependentes de tudo e de todos, sem capacidades e somente entregues aos cuidados básicos de segurança e higiene.

Ao longo dos tempos, os Educadores de Infância sentiram necessidade de linhas orientadoras da sua ação, e eis que surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em 1997. Contudo a valência de Creche foi mais uma vez excluída.

De acordo com o Despacho Normativo n.º 99/89 do Diário da República 248/89 de 27 de Outubro, poder-se-á considerar a Creche independentemente do seu suporte jurídico institucional e das entidades gestoras, como um equipamento coletivo, “que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os três meses e os três anos de idade, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais ou a outros impedimentos destes”.

A Creche caracteriza-se essencialmente por “...variáveis que interagem constantemente e que, de alguma forma, são indicadores de um ambiente propício ou não às aprendizagens e desenvolvimento da criança” (Marchão, 1997, p.18).

O Despacho supracitado, define como objetivos específicos das Creches:

- (a) “Proporcionar o atendimento individualizado da criança, num clima de segurança afectiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global;
- (b) Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança;
- (c) Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detectadas;
- (d) Criar um clima afectivo adequado;

- (e) Proporcionar à criança situações edóneas que possam permitir-lhe o desenvolvimento da sua inteligência;
- (f) Deixar a criança descobrir por si própria;
- (g) Potenciar a confiança da criança em si própria e nas suas possibilidades;
- (h) Ligação família/ escola
- (i) Realizar um atendimento psicopedagógico no dia-a-dia, proporcionando um desenvolvimento emocionalmente seguro, sem substituir a família”.

Analisando este itens, apercebemo-nos de imediato que existe desde logo uma preocupação em ter presente, a estreita colaboração da e com a família no ambiente educativo, bem como a crescente autonomia e confiança que se deseja no desenvolvimento gradual de cada criança que frequenta a Creche. É sem dúvida uma tarefa reconhecida no dia-a-dia da criança sendo as suas respostas indicadoras de um ambiente favorável e estimulante ao seu desenvolvimento presente e futuro, que se deseja de qualidade. Mas, conforme Vasconcelos (2005, p.52) escreve:

“(…) nenhum edifício pode ser construído sem fundações e sem andaimes. Sem me tornar por engenheira civil, sei, a partir do “senso comum”, que qualquer edifício deve ser construído de baixo para cima. No caso português, as fundações do edifício da educação de infância implicaram uma nova política, objectivos a nível nacional, um conjunto legislativo articulado, a enunciação de um referencial pedagógico. Os andaimes são constituídos por uma rede intrincada de parcerias entre ministérios, (...) municípios, organizações de solidariedade social, instituições privadas, pais e suas associações, educadores e suas associações e sindicatos, organizações de mulheres e de minorias étnicas e culturais, estruturas de educação de adultos”.

Contudo ao longo dos tempos a Creche começou a ser vista como um espaço rico em aquisições fundamentais para a vida da criança e assim um lugar estimulador e facilitador de novas situações essenciais para o desenvolvimento e amadurecimento da vida desta na Creche.

Sendo assim, consideramos que a Creche não deve ser pensada só como uma estrutura institucional, pois

“(…) tudo isto não constitui mais do que o começo, o pressuposto para uma construção: as fundações e os andaimes NÃO SÃO o edifício. O edifício deve ser construído teimosamente, pouco a pouco, com supervisão e avaliação sistemática, num processo que se vai prolongando no tempo e no espaço, das fundações ao topo” (Idem, p. 52,53).

Na Creche deve estar implícita a ideia de prolongamento da casa, da família, a da continuidade de cuidados e de estímulos, a manutenção de laços afetivos e sensoriais, porque “(...) a beleza e harmonia, a força e resistência do edifício emergem de uma interação dialéctica entre todas as componentes e de ajustamentos constantes e sistemáticos nos andaimes” (Ibidem).

A Creche, uma instituição de carácter assistencial e educativo deve ser vista como um espaço prazível, portanto um local pedagógico, onde a criança deve ser acolhida, amada, respeitada na sua originalidade e unicidade, pois cada criança é única. Deve ser um local onde esta deverá ser orientada para que cresça de forma harmoniosa, onde se valorize todos e cada um dos saberes em construção diária consigo própria e com os outros, pois esta faixa etária (dos

zero aos três anos de idade) é marcada por uma grande velocidade de desenvolvimentos e aprendizagens (Vasconcelos, 2011), que deve impreterivelmente ser acompanhada por profissionais de Educação de Infância conscientes das suas ações, práticas, metodologias e pedagogias, que compreendam a creche como um espaço de aprendizagem, de aquisição de competências para o futuro e não apenas de cuidado (Carvalho, 2005; Coelho, 2004). Como referem Brazelton e Greenspan (2003, p. 12), “é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral”.

A Creche centrada na criança, como sujeito de educação, expressa-se como objetivo educacional a importância da infância para o desenvolvimento do ser humano, reconhecendo a amplitude do seu espaço educativo, aberto a todas as crianças, independentemente do trabalho da mãe para lá dos seus afazeres domésticos “a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção e conhecimentos e habilidades, por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo” (Didonet, 2001, p.15).

As primeiras Creches em Portugal apareceram, como foi referido anteriormente, apenas como resultado de ação assistencial e caritativa e apesar da evolução dos tempos, estes mitos ainda se transportam nas mentalidades, nas práticas e nas políticas atuais. Formosinho (2010) *cit* por Vasconcelos (2011, p.15) diz que existe a necessidade de repensar e requalificar as Creches:

“ (...) necessidade de creches que proporcionem um serviço educativo; necessidade de políticas de qualificação da educação em creche e não apenas a sua expansão; necessidades de “referenciais pedagógicos nacionais, sócioconstrutivistas, que favoreçam uma diversidade de pedagogias explícitas, quando compatíveis”.

Assim, e como atrás expusemos, a responsabilidade pelo atendimento prestado à criança na primeira infância, em Portugal, tem sido partilhado por dois ministérios – o Ministério do Emprego e Segurança Social (desde Janeiro de 1998 designado por Ministério da Segurança Social e do Trabalho — MSST) e o Ministério da Educação (ME). O seu funcionamento assenta em filosofias diferentes, atuando o ME de um modo centralizado, enquanto o MSST funciona através de estruturas autónomas, a nível distrital, os chamados “Centros Regionais de Segurança Social” (Bairrão, 1990).

Consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo a educação pré-escolar (dos 3 aos 6 anos), não sendo obrigatória, é no entanto recomendada a sua frequência a todas as crianças dessa faixa etária, porém, “(...) investir no pré-escolar aos 3 anos «já é tarde»” (Bairrão 1990, *cit* por Vasconcelos 2005, p.9).

Quanto às Creches estas não estão englobadas no mesmo sistema, dependendo fundamentalmente do Ministério da Segurança Social e do Trabalho. É neste contexto, que encontramos, sob a tutela deste Ministério, Creches de cariz oficial (Centro Regional de Segurança Social — CRSS e autarquias) e particulares (Instituições Particulares de Solidariedade Social — IPSS, cooperativas, empresas e estabelecimentos com fins lucrativos) (Portugal, 1995).

Os serviços pertencentes ao CRSS dependem orgânica e funcionalmente destes organismos, sendo mantidos pelas verbas e pela participação das famílias.

Para a Valência de Creche implementações legais mais recentes pela Direção-Geral da Ação Social – DGAS datam de Dezembro de 1996²⁹, com as revogações de 08/2011 e 12/2012 (pequenas alterações de ajustamento às novas exigências e ao aumento da rede de Creches). Em 2005 surgem os Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (MAQRS), em conjugação com os Manuais de Processo-chave e os Questionários de Avaliação da Satisfação de Clientes, Colaboradores e Parceiros desenvolvidos pelo ISS – Instituto da Segurança Social³⁰.

Em relação aos avanços e aos desafios da educação na primeira infância para a Creche e Pré-escolar podemos analisar que as diferenças no quadro legal são consideráveis e por vezes discrepantes como referenciamos no quadro síntese seguinte.

Quadro n.º 4 - Legislação Norteadora da Oferta Educativa na Primeira Infância Creche vs Pré-escolar

LEGISLAÇÃO NORTEADORA DA OFERTA EDUCATIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA			
CRECHE		PRÉ-ESCOLAR	
Data/Ano	Lei/Despacho Normativo/ Medidas	Data/Ano	Lei/Despacho Normativo/ Medidas
		14 Maio 1975	Decreto-lei 05/75 - tinha como objetivo a criação de rede pública do pré-escolar, mas que não avançou devido a políticas pouco organizadas.
		30 Dezembro 1978	Decreto-lei n.º 786/78 de 30 de Dezembro - criada a Rede Pública dos Jardins de Infância tutelada pelo Ministério da Educação.
		31 Dezembro 1979	Decreto-lei nº 542/79, de 31 de Dezembro - Estatuto dos Jardins de Infância da Rede Pública do ME.
17 Maio 1984	Decreto-lei 158/84 - Estabelece e define o regime jurídico aplicável à atividade que, no âmbito das respostas da segurança social, é exercido pelas AMAS e as condições do seu enquadramento em creche familiar.		
14 Outubro 1986	Lei de Bases do Sistema Educativo e todas as suas posteriores alterações, demarcaram a faixas etárias das crianças dos 0 aos 3 anos - Creche <u>CUIDADOS</u> (MESS) dos 3 aos 5/6 anos - pré-escolar <u>EDUCAÇÃO</u> (ME).	14 Outubro 1986	Lei de Bases do Sistema Educativo ³¹ e alterada pelas leis n.º 115/97, de 19 de Setembro; 49/2005 de 30 de Agosto e 85/2009 de 27 de Agosto. ³²

²⁹ “O presente documento integra um conjunto de normas que constituem princípios orientadores por forma a que as creches estejam organizadas de modo a criarem um quadro de vida capaz de responder, de forma particular, às necessidades e interesses das crianças” (Rocha, Couceiro e Madeira, 1996, p. 5).

³⁰ “Estes Modelos (...) bem como as certificações são um exemplo claro e efetivo da desejável evolução qualitativa das cerca de 13000 respostas sociais criadas com o imprescindível apoio, participação e empenhamento das cerca de 4700 Instituições de Solidariedade Social” (ISS, 2005, p.1).

³¹ Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 considera que os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, que se enquadram nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objetivos do sistema educativo, são considerados parte integrante da rede escolar.

³² Alterações efetuadas a nível de outros ciclos (3ª ciclo do ensino básico, e superior)

27 Outub ro 1989	Despacho normativo n.º 99/89 - Aprova as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das Creches com fins lucrativos.		
Dezem bro 1996	Regulamento sobre Condições de implementação, localização, instalação e funcionamento das Creches - Direção-Geral da Ação Social. ³³		
		1997	Lei n.º 5/97 - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar Decreto-lei n.º 147/97 - Regime jurídico de desenvolvimento da Educação Pré-escolar Desenvolvimento do currículo na Educação Pré-escolar OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.
		4 Maio 1998	Decreto-lei n.º 115-A/98, com alteração na Lei n.º 24/99 de 22 de Abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da Educação Pré-escolar e do ensino básico e ensino secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.
		26 Maio 1999	Despacho n.º 10319/99 - aprova a educação Pré-escolar itinerante.
		30 Agosto 2001	Decreto-lei n.º 241/2001 - define os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º ciclo do Ensino Básico.
28 Sete mbro 2011	Decreto-lei n.º 99/2011 - Regime de Licenciamento e Fiscalização dos Estabelecimentos de Apoio. ³⁴		
31 Agost o 2011 14 Deze mbro 2012	É revogado o Despacho normativo n.º 99/89, de 27 de Outubro, com a Portaria n.º 262/2011 e Portaria n.º 411/2012 que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das Creches - ajustamento às novas exigências, aliando uma gestão eficaz e eficiente dos recursos a uma gestão da qualidade e segurança das estruturas físicas, criando, também instrumentos que		

³³ Normas de regulamentação que são aplicáveis às Creches independentemente do seu suporte jurídico institucional e das entidades gestoras, visando regulamentar as condições necessárias à implantação, localização, instalação e funcionamento das creches com vista a uma maior eficácia dos serviços prestados.

³⁴ O processo de licenciamento processa-se em duas fases. A primeira respeitante ao licenciamento ou autorização da construção, tutelada pela Câmara Municipal; e a segunda fase refere-se ao licenciamento de atividade (ou funcionamento) da competência do Instituto da Segurança Social.

	facilitem o aumento da rede das creches.		
6 Agost o 2015	Portaria n.º 232/2015 define os termos a que obedece o exercício da atividade de AMA no âmbito de uma instituição designada por creche familiar.		
Valência CRECHE tutelada pelo Ministério do Emprego e Segurança Social - MESS (desde Janeiro de 1998 designado por Ministério da Segurança Social e do Trabalho – MSST) - Compete aos serviços do Instituto da Segurança Social, sem prejuízo da ação inspectiva dos organismos competentes. ³⁵		Valência PRÉ-ESCOLAR tutelada pelo Ministério da Educação - ME.	

1.1.1 – CRECHE FAMILIAR VERSUS CRECHE INSTITUCIONAL

No que diz respeito à organização dos cuidados e educação destinados às crianças entre os 0 - 3 anos em Portugal, verifica-se que aqui, “...são-lhe atribuídas duas grandes finalidades, a saber, apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades e desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (Ministério da Educação, 2000, p.40, *cit* por Coelho, 2007).

Recentemente a Creche é vista como um espaço Educativo necessário ao desenvolvimento e bem-estar de bebés e crianças muito pequenas. “Hoje, a Creche é uma realidade e uma necessidade para muitas famílias” (Portugal, 2000, p.35). Os pais reconhecem na atualidade que este é um lugar de variáveis; estímulos cognitivos, sócio-emocionais e físicos, oferecidos às crianças através das relações interpessoais em que esta se envolve. O ambiente no qual a criança se insere é também ele fator motivador para as aprendizagens das crianças, pois de acordo com Marchão (2003, p. 15) “...na realidade o ambiente, o espaço, acaba por se tornar num recurso educativo que se pretende adequado, facilitador de estímulos e oportunidades de expansão experiencial para as crianças da creche”.

Contudo, estes pressupostos levam-nos a afirmar que em Portugal não existe uma definição da Creche, como serviço educativo, assumindo esta a função social e apoio às famílias, daí a valência ser tutelada pelo Ministério da Segurança Social e não pelo Ministério da Educação.

Atualmente, existem ainda para além das Creches,

“...as amas (pessoa que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de uma ou mais crianças que não sejam suas, parentes ou afins, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais; a mini creche (uma organização pequena e de ambiente semelhante ao familiar, incluindo 5 – 6 crianças) e, finalmente, a creche familiar (conjunto de amas, não inferior a 12 nem superior a 20, residentes na mesma zona geográfica enquadradas técnica e financeiramente pelos Centros Regionais de Segurança Social, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou Instituições Particulares de solidariedade Social” (Ministério da Educação, 2000 *cit* por Coelho, 2007, p.9).

³⁵ Câmara Municipal; Proteção Civil, Autoridade de Saúde.

Também as amas oficializadas³⁶, dependem diretamente dos CRSS uma vez que a sua atividade está sujeita ao licenciamento e a normas de funcionamento desses serviços, (Decreto Lei 158/84 de 17 de Maio do Diário da República e mais recentemente a portaria n.º 232/2015 de 6 de Agosto) os quais supervisionam e apoiam técnica e financeiramente a sua atividade. Estas não necessitam de ter uma formação académica especializada para o exercício da sua função. Contudo cabe aos CRSS a responsabilidade pela sua formação, fiscalização e acompanhamento (Bairrão, 1990; Marchão, 1997). O referido decreto-lei prevê, a regularização do exercício da atividade de ama quando desenvolvida no âmbito de uma instituição de enquadramento designada por creche familiar. Esta é entendida como o conjunto de amas que estão enquadradas por instituições particulares de solidariedade social ou instituições como a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, desde que disponham da Valência Creche.

A Amas tem que respeitar um regulamento da instituição de enquadramento e o projeto pedagógico que deve ser elaborado conjuntamente e avaliado semestralmente, ou seja Segundo o Decreto-lei nº 115/2025, de 22 de Junho; “A creche familiar visa proporcionar à criança até aos três anos de idade, ou até atingir a idade de ingresso no estabelecimento de educação pré-escolar, e em colaboração com a família”.

Quanto às IPSS, elas são instituições que desenvolvem atividades de solidariedade social bastante diversificadas, concretamente ao nível do apoio social a crianças, jovens, idosos e crianças com necessidades educativas especiais. Têm acordos de cooperação com o Estado e apesar de apoiadas financeiramente pela Segurança Social, não estão vinculadas a normas de funcionamento, como por exemplo: critérios de admissão, composição quantitativa e qualitativa dos efetivos ou à avaliação das atividades desenvolvidas “ (...) o que pode comprometer, nalguns casos, a qualidade dos serviços prestados” (Portugal, 1995, p.189).

Foi em 1985 que se começou a desenvolver em algumas zonas do país outro tipo de atendimento — as Creches familiares — que têm como suporte jurídico uma IPSS, podendo ser definidas como “ (...) grupos de amas residentes na mesma área geográfica, que deverão funcionar sob o enquadramento técnico de educadores de infância” (Cardona, 1997, p. 85).

A diversidade de estabelecimentos, de tutelas e de serviços prestados oferecem, só excecionalmente, boas condições de funcionamento. A prática de preços reduzidos em detrimento da inexistência de recursos humanos e materiais promove uma desleal concorrência. O Governo no sentido de controlar esta situação fez aprovar legislação, “(...) repondo a obrigatoriedade do licenciamento e de fiscalização destes serviços e definindo as condições de instalação e funcionamento das Creches e Jardins de Infância desta natureza” (Portugal, 1995, p.189). Embora haja alguma legislação ela é ainda escassa e restritiva como é possível analisar no quadro n.º4 (Legislação Norteadora da Oferta Educativa na Primeira Infância Creche vs Pré-escolar). Segundo a mesma autora, as Creches portuguesas não têm praticamente um enquadramento normativo no que concerne ao seu funcionamento, à exceção das Creches particulares com fins lucrativos e das Creches dependentes dos serviços sociais do Ministério da Saúde.

³⁶ Qualquer pessoa com idade compreendida entre os 21 e os 55 anos, que por conta própria e mediante retribuição do MSST cuide diretamente de uma a quatro crianças (não familiares) entre os 3 meses e os 3 anos de idade, durante cinco dias por semana, num período mínimo de 4 horas e máximo de 12 horas diárias (Decreto-Lei nº158/84 de 17 de Maio).

Foram necessárias duas décadas para se reavaliar a Lei 30/89 emanada pelo Ministério da Segurança Social, que define as características a que devem obedecer as instituições e refere as condições do ratio educador-criança, a existência de Educadores de Infância em todas as salas à exceção do berçário, ou seja poucas alterações foram consideradas na sua revogação.

Para além destas considerações, particularmente importantes se atendermos à eficácia das instituições, devemos contemplar

“(…) ainda, as condições gerais de localização e instalação e higiene, compartimentos e espaços necessários, equipamento e material pedagógico, condições de protecção e de segurança nas instalações, pessoal e direcção técnica, condições gerais de funcionamento do estabelecimento, incluindo a existência de um projecto educativo, objecto de programação e avaliação periódica, e articulação permanente entre a família e o estabelecimento, de forma a garantir uma continuidade de acção educativa, bem como o registo da observação sobre a evolução do desenvolvimento da criança” (Portugal, 1995, p.190).

De acordo com a mesma autora, isto constitui em termos gerais, aquilo que é estipulado por lei para as Creches com fins lucrativos. Nas restantes, que são a maioria, apenas existem documentos que funcionam como orientações, não estando as mesmas sujeitas a qualquer legislação específica – apesar da legislação existente se destinar às Creches com fins lucrativos, fontes do CRSS informaram que as restantes Creches se regulam também pela referida legislação (Portugal 1995).

É neste contexto que têm vindo a ser elaborados pelo “Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação”, e emanados pela DGAS - Direcção Geral de Acção Social, regulamentos normativos orientadores sobre Creches, que contemplam as condições necessárias à implantação, localização, instalação e funcionamento das mesmas, visando uma maior eficácia e qualidade dos serviços prestados, sendo o mais «recente» a revogação de Dezembro de 2012 do Despacho normativo n.º 99/89 e em 2005 com surgimento dos MAQRS, como anteriormente foi abordado.

Segundo o relatório do Conselho Nacional de Educação (2003), fornecidos pela Carta Social (2000) do Ministério da Segurança Social e do Trabalho, os serviços para a primeira infância no que respeita a: amas, Creches familiares e Creches, a distribuição de respostas sociais no Continente relativo à modalidade de Creche é no total de 1484. No que respeita a amas legalizadas o total é 1234 e o número de amas integradas em Creches familiares 676.

A opção da colocação das crianças em amas ou Creches depende de vários fatores de ordem psicológica, social e de ordem geográfica dado que em alguns casos, não dispondo os pais de Creches em número suficiente na área de residência ou ainda pelo facto de não serem compatíveis com os horários de trabalho, optam pela solução das amas localizadas, para evitar que a criança seja sujeita a grandes deslocações e/ou mudanças da Creche para amas ou centros de apoio.

Para algumas famílias a Creche é vista como um bem necessário devido ao facto da emancipação da mulher, assumindo cada vez mais um papel empregador na nossa sociedade, e de ambos os cônjuges necessitarem de trabalhar para o sustento da família. Contudo, alguns

agregados familiares ainda vêm a Creche como um mal necessário, devido aos focos de infeções pelos quais os filhos passam e pela dificuldade enorme de se separarem destes.

Embora haja alguns pais a optarem pelas amas pensando que é a melhor solução, podemos referir que existe uma grande tendência para a colocação das crianças nas Creches (91% do total nacional), onde as crianças podem conviver com outras da mesma idade e usufruir de pessoas qualificadas, favorecendo assim o processo de socialização e complementando o papel da família (Portugal 1995). Por outro lado, o relatório do Conselho Nacional de Educação (2003), diz também que cerca de 55% das amas legalizadas estão enquadradas técnica e financeiramente em Creches familiares enquanto que as restantes 45% são enquadradas pelos Centros Regionais de Segurança Social. Para além disto, a grande maioria das Creches (Vasconcelos 2005) está inserida em equipamentos que têm outras valências (87,6% do total), por exemplo: centro de dia para idosos (possibilitando a estes desempenhar o papel de avós) e nomeadamente o Jardim de Infância. Já com apenas uma valência do equipamento existem 12,4%. É também de salientar que existem 45% de amas a nível nacional que não estão enquadradas técnica ou financeiramente.

Na verdade, os dados demonstram um fraco índice de participação de pessoas tecnicamente preparadas / qualificadas para o atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos de idade, apesar de com a regulamentação de Lei-Quadro, para além de outros aspetos, como afirma Vasconcelos (2005, p.42)

“(…)reconhecido o grau da licenciatura como habilitação mínima para o exercício da educação de infância (Lei 115/97, de 19 de Setembro), valorizando uma profissão decisiva para o futuro da população infantil e, em geral, para o tecido social”.

E mais recentemente com o Processo de Bolonha em 2006 o grau de Mestrado

“O processo de aprofundamento da unidade europeia, de algum modo acentuado em 1999, tornaria necessárias alterações de fundo no sistema de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico. A 19 de Junho, os ministros de vinte e nove estados europeus subscreveram a declaração de Bolonha, cujo objectivo primordial consistia na criação, até 2010, do espaço europeu de ensino superior que pretendia que o conhecimento, a mobilidade e a empregabilidade dos seus diplomados constituíssem factor de coesão europeia” (Ferreira e Mota, 2009, p. 80).

Ficando á mercê do próprio ministério do ensino superior repensar a formação do profissional de educação de infância.

“A declaração consubstancia uma mudança de paradigma de formação, ao nível do ensino superior, centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, articuladas com a evolução do conhecimento e dos interesses dos indivíduos e da comunidade(s)” (Ibidem).

Este novo regime de habilitações profissionais para a docência na educação de infância situa-se numa perspetiva de:

“(…) alargam-se os domínios de habilitação do docente generalista que passa a incluir habilitação conjunta para a educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico ou habilitação conjunta para os dois primeiros ciclos do ensino básico. Com a estruturação

do ensino superior em três ciclos, a habilitação profissional para todos os docentes passa a ser o mestrado, um acréscimo, pelo menos, no título académico. A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico é conferida a quem obtiver uma licenciatura em Educação Básica e um mestrado em Ensino (Idem p.81).

Mas, e mais uma vez onde se situa a formação específica para um profissional em Creche, que competências a desenvolver, que competências a aplicar, que competência entre o profissional pessoa e o profissional formação/profissão?

Segundo, Gaspar-Silva (2006, p.11) podemos dizer que é urgente repensar as políticas educativas para a Creche, revendo e/ou formalizando a documentação existente, tal como as Orientações Curriculares, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei-Quadro, entre outros; ou legislando novas normas mais específicas a esta valência e à formação dos profissionais de Educação de Infância. Vasconcelos (2005, p.53) assim o exprime:

“Face ao muito que foi feito mas também aos princípios de “engenharia” acima enunciados, equaciono algumas perplexidades e interpelações finais. Assumo-as como cidadã responsável, mas considero que devem ser equacionadas pelo Estado em interacção com a sociedade civil. Não basta congratularmo-nos por, em 1999, se ter “ganho politicamente” a “batalha do pré-escolar”, sob risco de, dentro de algum tempo, dizermos, olhando uns para os outros, em espanto: “Olha afinal o Rei vai nu!!!”, ou pior ainda, acontecer o edifício cair-nos em cima, qual frágil castelo de cartas. As políticas têm que ser mantidas. Têm que ter memórias e devem ser profundas. No caso do edifício da educação de infância em Portugal, não podemos descuidar a manutenção das fundações e o reajuste sistemático dos andaimes”.

Não basta apenas formarmos profissionais com mais qualificações ao nível do grau de escolarização, nem formalizar manuais de qualidade para a Creche que pela sua complexidade, divergência e difícil aplicabilidade numa prática em que os afetos, o estar e o ser com a criança são a mais-valia desta faixa etária para o desenvolvimento da mesma. E, em que a ação do Educador se deve prender muito mais no contexto prático, diário e permanente e não tanto no contexto formal de burocracia, que no nosso entender se encontra pouco refletido e permeável à ação/prática de um Educador em Creche.

Não basta exigir dos profissionais de Educação de Infância a implementação dos manuais quando estes, na sua formação, poucos ou nenhuns conhecimentos têm sobre os mesmos e a sua aplicabilidade diverge de instituição para instituição, de grupo para grupo, de criança para criança, de pedagogia para pedagogia.

Porém, não se quer com isto dizer que, quer a entrada do processo de Bolonha no sistema de ensino superior;

“A sua regulamentação, sob a forma de decreto-lei, constitui o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, debruça-se, depois de clarificar conceitos, sobre graus académicos e diplomas, a acreditação e entrada em funcionamento dos ciclos de estudos, bem como, da sua adequação, estabelecendo as disposições para os novos ciclos de estudos e as normas transitórias” (Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de Março de 2006, cit por Ferreira e Mota, 2009 p. 80).

Favorecendo deste modo um maior empreendimento na investigação-ação do profissional, na medida em que se pretende que:

“[...] o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007).

De igual modo, quer pela implementação dos Manuais de Qualidade, os mesmos não tenham sido uma mais-valia no reconhecimento legal desta Valência e na exigência de um maior rigor nos espaços, rácio adulto-criança, nos métodos e nas pedagogias que até então pouco ou nada eram reconhecidas e postas em prática. Hoje e através de fiscalizações pela segurança social as instituições de Creche têm que estar num plano organizacional com regulamentos, objetivos, projetos, planos de ação, entre outros, o que exige do educador um maior rigor científico e um leque de competências pessoais e profissionais.

Neste contexto de exigências não se compreende que a Creche seja ainda vista pelo Ministério da Educação como um mal-menor na educação das crianças e não seja reconhecida no sistema educativo nacional.

Urge ao Estado passar assumir um papel mais preponderante em relação à educação que se quer de qualidade na Creche. “O seu papel regulador consistia em criar legislação, oferecer apoio técnico e pedagógico e criar um sistema de inspeção” (Vasconcelos 2005, p.45), mais cuidado e mais de observação no terreno, de forma a valorizar e a credibilizar esta que é sem dúvida a primeira etapa da vida e na qual se fazem as primeiras e principais aprendizagens, onde tudo nasce e renasce do conhecer, do tocar, do provar, do manipular, do dialogar e do olhar, ou seja do conhecer hoje para saber amanhã.

1.2 – A CRECHE E A SUA FINALIDADE

As roturas ocorridas ao longo de anos, nas estruturas familiares e sociais, que tiveram como âncora a sociedade moderna, levaram a que a concepção de criança e a sua educação não fosse sempre igual. Hoje, cada vez mais as famílias têm necessidade de deixar os seus filhos desde a mais tenra idade aos cuidados de instituições que os acolham, que cuidem, que os eduquem e os estimulem. Estas transformações impõem-nos reflexões constantes acerca da responsabilidade social e educacional da Creche.

Segundo Carvalho (2012, p.18):

“Na sequência das suas ideias apresentadas em textos anteriores (Portugal, 1998; Portugal & Laevers, 2010), defendeu que as crianças só estarão disponíveis para se implicar em atividades que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem se as suas necessidades forem satisfeitas, garantindo o seu bem-estar (Laevers, 1997; Portugal, 2012). Estas necessidades (físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de sentimento de competência e de significados e valores) devem ser tidas em conta na planificação dos objetivos educativos, tendo em vista o bem-estar e implicação das crianças (Portugal, 2012).

Na sua perspetiva, as finalidades educativas da creche são: (1) o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima (que se relacionam com a confiança e competência para dominar o seu corpo, o seu comportamento e o mundo; (2) o desenvolvimento da

curiosidade e ímpeto exploratório; e (3) o desenvolvimento de competência social e comunicacional.

O currículo é desenvolvido nas interações, nas rotinas e no brincar, sendo fundamental assumir sempre a perspectiva da criança e envolver a família como um parceiro imprescindível” (Portugal, 2011; 2012 cit por Carvalho, 2012).

Pressupõe-se daqui que é necessário resgatar no espaço Creche as manifestações próprias, o espaço da brincadeira e do jogo, da interação e da relação, dos afetos e da expressão das diferentes linguagens.

1.2.1 – DO APOIO SOCIAL AO DESENVOLVIMENTAL; DA SOCIALIZAÇÃO À EDUCAÇÃO

O pronunciarmo-nos sobre a natureza, função e características da educação de infância supõe, implícita e explicitamente, pronunciarmo-nos sobre o modelo de sociedade em que vivemos e cuja formação se quer construir e o modelo de pessoa e cidadão que se pretende formar. Estes modelos enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo definem claramente que a educação é antes de mais uma prática social imbuída de fortes funções socializadoras e de “formação da personalidade” (Tedesco 2000, p.116). Ou seja a educação alicerça todo o seu ideário numa determinada forma de entender as relações entre o desenvolvimento do ser humano e o contexto social e cultural no qual, sempre e necessariamente, este desenvolvimento tem lugar. Deste modo “educar reassume (...) a sua mais vasta significação social, ao postular que toda a verdadeira aprendizagem deve ter lugar em grupo e numa dimensão relacional” (Carneiro, 2001, p. 214).

A construção de uma identidade pessoal faz-se nesta dialéctica entre o social e o cultural e o desenvolvimento é uma construção evolutiva, social e cultural, que é traduzido segundo aprendizagem progressiva, sendo essencial “reconhecer à educação esse papel-chave na modelagem do futuro, em termos de desenvolvimento, equilíbrio social, coexistência internacional e espírito de solidariedade” (Silva *et al.*, 1988, p.174).

Considerando a Creche como um contexto que para além da função de acolhimento também tem que ser vista como espaço educativo, e numa altura em que o nosso país atravessa várias crises e reformas educativas, pode-se entender que esta é também uma valência que sofre com estas mudanças e exigências, mesmo não sendo tutelada pelo Ministério da Educação. Cada vez mais existe uma maior exigência dos pais e crianças para que todo o processo vá ao encontro das suas necessidades e interesses.

Vasconcelos (2011, p.5) salienta para o facto de Portugal ser um dos países europeus “ (...) onde maior número de mulheres em idade fértil trabalha a tempo inteiro: 87,2% de mulheres entre os 24 e os 34 anos de idade e 86% de mulheres entre os 35 e os 44, (...) ”, que leva a uma crescente procura dos serviços prestados à primeira infância. A mesma autora referencia o estudo da OCDE (2006), que reconhece que estes 30 serviços de Creche “ (...) são uma necessidade nos países onde uma elevada percentagem de mulheres trabalha” (Vasconcelos 2011, p.8 cit por Ramos, 2012, p.29,30).

E, se por um lado a valência de Creche cobre essas necessidades, nem sempre é bem vista quer pelo corte temporário que se verifica ao longo do dia, semanas e anos da vinculação próxima que pai e mãe criaram durante nove meses de gestação e durante quatro meses de licença, e ainda, por nem sempre existirem locais/Creches em quantidade e com qualidade.

Outro senão que é enunciado no que diz respeito à permanência da criança na Creche, é o facto de esta estar mais susceptível a doenças, visto ser desde logo um Ser mais fragilizado pois é bebé, possui ainda um sistema imunitário reduzido, e por se encontrar num meio com outros elementos, crianças e adultos responsáveis, que naturalmente convivem com outras pessoas, onde a propagação pode ser mais facilitada e por sua vez permissivas de bactérias ou agentes prejudiciais, mas necessários, ao crescimento saudável das crianças.

Mas...A Creche também é considerada um bem necessário para as crianças e famílias que a frequentam. O facto de a família reconhecer este espaço como um prolongamento do ambiente familiar, como um local que oferece condições de qualidade para o desenvolvimento global da criança, do seu filho, onde pode participar activamente e onde sinta a devida segurança e confiança, e se acrescentar a tudo isto, o facto da criança se desenvolver num clima afetivo e social que lhe proporcionem bem-estar e prazer nas suas aprendizagens, ao saber comunicar, esperar, respeitar e partilhar experiências, então pode-se pensar que a Creche tem que ser considerada como um bem útil e necessário. A criança encontrará só por si e/ou em conjunto defesas e capacidades, de socialização adquirindo assim fatores que lhe permitem futuramente integrar-se como elemento constituinte da comunidade, capaz de ser e saber, pensar e fazer, transformar e transformar-se (Delors, 1996).

Uma outra vantagem que referenciamos, é o facto de juntamente com os cuidados diários de higienização da criança, a Creche tem também ao seu cargo a estimulação tanto social como cognitiva, sendo esta considerada necessária e fulcral nos primeiros anos de vida. Augusto (1985, p.14) reforça esta ideia dizendo-nos que

“...juntamente com os cuidados ligados à saúde, as Creches têm a responsabilidade da primeira fase da educação da criança, sendo a estimulação social desde os primeiros anos de vida um factor decisivo, no desenvolvimento das funções cognitivas”.

Outro fator, que para nós resulta numa vantagem é o facto de no espaço Creche existir mais objectos, mais elementos estimulantes e assim inúmeras possibilidades de a criança se desenvolver e explorar através de outros meios não oferecidos no contexto familiar.

O contexto grupal é também ele fator decisivo no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, pois é com esta partilha, comunhão de saberes e experiências que as crianças adquirem o espírito de pertença de um grupo - os colegas e adultos da sala, isto numa *perspetiva micro-sistémica*, e futuramente numa *perspetiva macro-sistémica* - a sociedade.

As rotinas subjacentes à vida diária de uma Creche são também elementos fundamentais na estruturação do pensamento da criança, sendo estes de carácter espaço-temporal, de sequências lógicas das atividades e dos comportamentos que conduzem a um maior amadurecimento desta.

Segundo Alava *et al* (1993, p.99),

“...o infantário é mais fértil, quanto à utilização do espaço, dos meios e objectos concebidos para ajudar o desenvolvimento da criança, não só pelo maior número de possibilidades que lhe oferece, mas por dispor de outros meios inacessíveis ao contexto familiar”.

A oportunidade de jogo, de socialização e de novas aprendizagens, constitui sem dúvida um reforço para as crianças, uma vez que estas imitam as restantes crianças, observam os seus comportamentos promovendo desde logo um acentuado desenvolvimento, independência e autonomia, conforme nos diz Alava *et al.* (1993, p.100)

“...os educadores conscientes deste facto, partem destas realidades (jogos de observação, de imitação, de relação, colectivos, possibilidades de representação, discussão ou dialogo, etc) que, além de favorecer o desenvolvimento da criança, geram nela sentimentos de afecto, amizade, companheirismo e ternura (...).”

Acrescentamos ainda aos aspetos positivos da frequência de uma Creche, o facto de esta compensar desde a tenra idade, as desigualdades dos ambientes pobres em que algumas crianças se inserem, permitindo-lhes assim desenvolver todas as suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas sendo esta última, uma etapa fundamental da vida da criança. Segundo Portugal (2000, p. 89)

“...aquilo que os bebés necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando os seus sentidos”.

No que diz respeito aos aspetos negativos da frequência de Creche, pensamos como fator principal a separação precoce mãe/pai e filho, ou seja, a desvinculação. Bowlby (1969) considerava na realidade observada por ele, que a “separação” da criança, da mãe era e foi sempre reconhecido como algo doloroso para ambos. Assim, após o seu estudo, Bowlby destacou dois aspetos resultantes da desvinculação:

“...a relevância da perda ou privação (temporária ou definitiva) da figura materna para o desenvolvimento de processos psicopatológicos e ainda uma certa continuidade entre uma experiência precoce de separação da mãe e perturbação de funcionamento da personalidade na idade adulta” (Soares, 1996 cit por Fernandes 2001/2002, p.1).

Porém, apesar de ainda se verificar (por vezes) comportamentos negativos face à permanência da criança na Creche, esta é vista como meio propício ao desenvolvimento integral do bebé, resultando dos vários contextos estimulativos (cognitivo; sócio-emocional; físico) no qual a criança se insere. Esta (Creche) poderá ainda assim compensar a angústia da separação mãe-filho enriquecendo e desenvolvendo possíveis relações que transmitem segurança à criança de tenra idade, bem como e em simultâneo um lugar onde se adquiram e desenvolvam competências que permitam um envolvimento e entrosamento com e na sociedade, sendo crianças/adultos participativos, inovadores e empreendedores.

Tal como sobressai na ideia de Bacelar (2001, p.127 *cit* por Ribeiro 2010, p.20, 21) “a educação contemporânea não se pode reduzir a uma mera transmissão de conhecimentos, a um qualquer cognitivismo mecanicista, alheio a conteúdos éticos ou valorativos”, pois desta forma ficariam por incluir na educação uma dimensão crítica e construtiva em torno da formação social e pessoal, dos direitos do homem, da democracia e da cultura. Ou seja, a atual missão da educação é incorporar uma formação integral, ajudando “cada indivíduo a desenvolver todas as suas potencialidades, e a tornar-se um ser humano completo” (Tedesco, 2000, p.60). Deste modo, a instituição educativa transformar-se-á numa *escola total* o que

implicaria romper com os tradicionais métodos, currículos e estratégias, adotando novas posturas (Idem, p.117).

É neste sentido que se torna importante que o profissional de educação de infância reflita sobre as políticas de educação de infância para a Creche e projete pedagogicamente estratégias de intervenção-ação, que deixem de ser puramente moralistas e higienistas e passem a ser projetos no presente, para preparar o futuro. O Educador em Creche deve ser uma referência para a criança e o seu trabalho pedagógico deve a identidade social e cultural da criança, permitindo a evolução e desenvolvimento da mesma nas múltiplas dimensões humanas.

A criança dos zero aos três anos de idade está sedenta de saberes. A Creche deve ir mais além do apoio social, da saúde, da higiene e da segurança a creche tem uma identidade própria que considera a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais e de espaços distintos e estimuladores, de pedagogias construtivistas, onde a criança em relação e em interação aprende consigo própria através da descoberta, do conhecer e do fazer e, desta forma complementar a ação da família.



CAPÍTULO III – TECENDO OS FIOS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

1– A CRIANÇA DOS ZERO AOS TRÊS ANOS – AÇÕES, PROGRESSÕES E TRANSFORMAÇÕES

O desenvolvimento humano deve-se a um processo de transformações e mudanças ao nível, físico, comportamental, social, emocional e cognitivo que se prorrogam ao longo das diferentes fases da vida do Ser (Matta, 2001; Núñez, 2005; Papalia *et al.*, 2001; Portugal, 2009; Tavares *et al.*, 2007).

Sendo este um processo holístico e contextualizado que ocorre ao longo da vida, as mudanças progressivas, contínuas e cumulativas provocam, na criança, reorganizações constantes ao nível das suas estruturas físicas, cognitiva e social, que englobam um contínuo faseado e integrativo (Núñez, 2005; Tavares *et al.*, 2007).

Como fomos referindo o conceito de criança e de infância sofreu mutações ao longo da história da humanidade, dependentes dos fatores sociais, culturais, e educacionais. Porém a criança como Ser que vive, pensa, sente e age, tem necessidades de cuidados e de atenção mais dependentes de todos aqueles, que consigo de perto interagem, pois a criança conquista através das suas percepções, tudo o que a cerca.

Nesta perspetiva qualquer Educador de Infância deve ter:

“O conhecimento acerca do desenvolvimento da criança e a reflexão crítica acerca do que é uma planificação adequada permitem identificar necessidades diferentes para diferentes faixas etárias. Neste sentido, Portugal (2012) sintetiza os aspetos mais salientes a ter em conta para quatro grupos etários diferentes:

- Até aos 9 meses, os bebés precisam de relações calorosas e seguras. O ambiente deve ser estável e organizado mas variado e estimulante, permitindo que a criança desfrute de diversas experiências sensoriais e motoras ao seu ritmo.

- Quando têm cerca de 1 ano, as crianças desenvolvem maior confiança e competência na sua exploração, sendo fundamental o apoio do adulto. O desenvolvimento da linguagem e da comunicação exigem um adulto disponível e compreensivo, que apoie e enriqueça as interações.

- Por volta dos 18 meses, a autonomia e a identidade assumem-se como as tarefas desenvolvimentais dominantes. A autonomia e autoconfiança têm de ser estimuladas com a ajuda de adultos carinhosos e compreensivos.

- Aos 2 anos, a linguagem torna-se uma tarefa fundamental, repercutindo-se nas interações com os adultos, mas também com os pares. Os adultos devem equilibrar o apoio, deixando que se expressem e resolvam os seus conflitos, ou intervindo de forma tolerante e compreensiva” (Carvalho, 2012, p. 19).

Desde o seu nascimento que as rotinas e os estímulos são preciosos ao seu desenvolvimento e integração social, daí advém a importância e indispensabilidade, destas serem estruturantes,

planeadas e organizadas de forma a promover-lhe um maior conforto, segurança e organização no espaço e no tempo, com a característica liberdade de sentimentos e emoções (riso vs choro) que dela surgem.

Uma ação estruturada leva a estabilidade da criança, por sua vez uma ação desestruturada leva ao *stress*, à angústia, aos medos, à desordem. Neste sentido o conhecimento das características do desenvolvimento da criança, nesta primeira etapa da sua vida torna-se essencial para os profissionais de educação de infância que com ela desenvolvem uma prática pedagógica.

Sendo a Creche um espaço onde o leque de aprendizagens é diverso, torna-se necessário criar e implementar projetos dinâmicos e interativos, pensados com e para as crianças, com modelos multidimensionais e um currículo próprio e adequado às características das mesas. A autora supracitada, apoiada num artigo de Gabriela Portugal de 2011 sobre as orientações *National Center for Infants, Toddlers and Families e do seu programa, Zero to Three*, diz que

“De acordo com esta perspetiva, as prioridades do currículo em creche devem ser: a) a segurança e estabilidade emocional; b) a curiosidade e o ímpeto exploratório; c) o conhecimento social; e d) a autonomia. Todas as outras coisas podem ser aprendidas mais tarde, desde que a grande finalidade educativa seja o desenvolvimento destes atributos nucleares (head-start)” (Carvalho, 2012, p. 19).

É na interação com a família, com o meio e mais tarde com a instituição educativa que a criança recebe estímulos para o seu desenvolvimento e aquisição de hábitos e competências pessoais, sociais, motoras, cognitivas e afetivas. Para que tal possa acontecer os ambientes circundantes (famílias e instituições - Creche) precisam ser espaços aconchegantes e seguros, com pessoas e profissionais capazes, conhecedores, e com competências pessoais e profissionais para desempenharem com qualidade pedagógica, as suas funções de estimuladores e impulsionadores do desenvolvimento e da aprendizagem,

“Necessidade de creches que proporcionem um serviço educativo; necessidade de políticas de qualificação da educação em creche e não apenas a sua expansão; necessidades de referenciais pedagógicos nacionais, sócioconstrutivistas, que favoreçam uma diversidade de pedagogias explícitas, quando compatíveis” (Formosinho cit por Vasconcelos 2011, p.15)³⁷,

proporcionando à criança uma infância mais voltada para o agora e não apenas pensada nela como um “adulto em miniatura”, ou como alguém incapaz e eternamente dependente do outro.

Neste cenário quisemos aprimorar o conhecimento e contextualizá-lo nesta ideia de conhecer a criança dos zero aos três anos de idade, para agir com qualidade. Estes são referenciais na construção de competência pessoais e profissionais para o profissional de educação de infância.

Identificar e compreender como a aprendizagem na educação das crianças de tenra idade, pode ser estimulada através do lúdico, das ações e interações em cada fase do

³⁷ 17 Seminário no CNE, 18 de Novembro de 2010. Atas acessíveis em:
http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1131&lang=pt

desenvolvimento, que são distintas mas que se complementam é uma mais-valia para o educador de Infância programar, planejar e projetar a sua ação com a criança e para a criança.

Os primeiros anos de vida de uma criança são o alicerce para a construção de um edifício arquitetado de raiz na forma como a criança se posiciona no presente e se vai inserir no futuro.

Vasconcelos (2011, p.14) diz-nos que

“Há quatro conceitos centrais que são importantes para projectar uma política social sólida relativamente à primeira infância, e que resultam de décadas de investigação independente nos domínios da economia, da neurociência e da psicologia do desenvolvimento. Em primeiro lugar, a arquitectura do cérebro e o processo de formação de capacidades são influenciados pela interacção entre a genética e a experiência individual. Em segundo lugar, o domínio das capacidades essenciais para o sucesso económico e para o desenvolvimento das vias neurais que lhe estão subjacentes obedecem a regras hierárquicas. As conquistas posteriores são construídas sobre alicerces anteriormente estabelecidos. Em terceiro lugar, as competências cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais são interdependentes; todas elas são poderosamente moldadas pelas experiências da criança em desenvolvimento e todas contribuem para o sucesso em qualquer sociedade em geral. Em quarto lugar, embora a adaptação prossiga ao longo da vida, as capacidades humanas são formadas numa sequência previsível de períodos sensíveis, durante os quais o desenvolvimento de circuitos neurais específicos e os comportamentos por eles mediados são extremamente plásticos e, por conseguinte, muito receptivos a influências ambientais”.

A primeira infância, fase do desenvolvimento da criança dos zero aos três anos de idade, tem sido cada vez mais estudada, abordada e debatida por investigadores de diferentes áreas e entre outros que adestraram num amplo consenso quanto ao desenvolvimento da primeira infância. Defendem essa fase, como primordial, na qual a criança arquitetará uma base que a favorecerá por toda a existência, (UNESCO, 2007), pois sabe-se que é na infância que se lançam “as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc” (Portugal 2009, p. 7), ou seja é neste período que a criança aprende sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

A criança em Creche situa-se na faixa etária dos quatro meses aos três anos de idade. Assim sendo, é uma das competências do Educador de Infância adquirir conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança segundo vários autores e teorias, por forma a intervir consoante as suas necessidades interesses e saberes, para uma melhora na qualidade sócio-educativo da criança nestas faixas etárias. O seu trabalho torna-se essencial na promoção de desenvolvimento equilibrado do pequeno/grande ser, permitindo-lhe o desencadeamento de todo o potencial enquanto ser humano. O Educador de Infância deve assim ver cada criança como única, como uma, onde esta, é importante num grupo, onde a heterogeneidade leva ao engrandecimento do todo.

A psicologia genética e a psicanálise, a sociologia, e a pedagogia chegaram a um conjunto de descobertas fundamentais que nos permitem uma melhor captação do comportamento da criança e uma melhor compreensão das suas experiências afetivas e efetivas e da influência destas no desenvolvimento da personalidade. A teoria baseada nos diferentes autores «Freud (1999); Wallon (2007); Gesell (2002); Erikson (2002); Vygotsky (2001); Piaget (1983); Skinner (1972); Bronfenbrenner (1992); Bandura (2009)»; sobre o desenvolvimento da

personalidade atribui uma nova importância às necessidades da criança em diversas fases do desenvolvimento e sobre as consequências da negligência dessas necessidades para a formação da personalidade.

Pode-se conferir as particularidades, diferenças e os contributos teóricos que os diferentes autores trouxeram para o conhecimento da psicologia do desenvolvimento da criança, em síntese no quadro que seguidamente se apresenta:

Quadro n.º 5 - Síntese das teorias do desenvolvimento da personalidade na primeira infância baseada nos diferentes autores Freud, Wallon, Gesell, Vygotsky, Piaget, Erikson, Skinner, Bronfenbrenner, Bandura e Lorenz, construído com base em Tavares, 2007; UNESCO, 1978; Matta, 2001; Gesell, 1979, Delmine, 2001, Bouffard, 1982 e Brazzelton, 2006.

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA		
Autor	Ano	Particularidades/Diferenças/Contributos
Sigmund FREUD	1856-1939	<ul style="list-style-type: none"> - Propõe, à data, um novo e radical modelo da mente humana, que alterou a forma como cada um pensa sobre si próprios, a nossa linguagem e a nossa cultura. A sua descrição da mente enfatiza o papel fundamental do inconsciente na psique humana e apresenta o comportamento humano como resultado de um jogo e de uma interação de energias. - Contribuiu para a eliminação da tradicional oposição básica entre sanidade e loucura ao colocar a normalidade num <i>continuum</i> e procurou compreender funcionamento do psiquismo normal através da génese e da evolução das doenças psíquicas. - Estudou o desenvolvimento psíquico da pessoa a partir do estágio indiferenciado do recém-nascido até à formação da personalidade do adulto. - Muitos dos problemas psicopatológicos da idade adulta de que trata a Psicanálise têm as suas raízes, as suas causas, nas primeiras fases ou estádios do desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none"> * Na perspetiva freudiana, a “construção” do sujeito, da sua personalidade, não se processa em termos objetivos (de conhecimento), mas em termos objetivos. * O objeto, em Freud, é um objeto libidinal, de prazer ou desprazer, “bom ou mau”, gratificante ou não gratificante, positivo ou negativo. * A formação dos diferentes estádios é determinada, precisamente, por essa <i>relação objectal</i>. (<i>Estádios: Oral, Anal, Fálico, Latência, Genital</i>)
Henri WALLON	1879-1962	<ul style="list-style-type: none"> - Procura explicar os fundamentos da psicologia como ciência, os seus aspetos epistemológicos, objetivos e metodológicos. <ul style="list-style-type: none"> * Considera que o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito às disposições internas e às situações exteriores. - Propõe a <u>psicogénese da pessoa completa (psicologia genética)</u>, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento. <ul style="list-style-type: none"> * Para ele o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como “geneticamente social” e estudar a criança contextualizada, nas relações com o meio. Wallon recorreu a outros campos de conhecimento para aprofundar a explicação dos fatores de desenvolvimento (neurologia, psicopatologia, antropologia, psicologia animal). - Considera que não é possível selecionar um único aspeto do ser humano e vê o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo). - Uma das características básicas da sua Teoria do Desenvolvimento é que para ele <u>não é possível dissociar o biológico do social no homem</u>.

Arnold GESELL	1880-1961	<ul style="list-style-type: none"> - Psicólogo Americano que se especializou na área do desenvolvimento infantil. Os seus primeiros trabalhos visaram o estudo do atraso mental nas crianças, mas cedo percebeu que é necessária a compreensão do desenvolvimento normal para se compreender um desenvolvimento anormal. - Foi pioneiro na sua metodologia de observação e medição do comportamento. Foi dos primeiros a implementar o estudo quantitativo do desenvolvimento humano, do nascimento até à adolescência. - Realizou com base em pesquisas rigorosas e sistemáticas, o papel do processo de maturação no desenvolvimento. - Caracteriza o desenvolvimento segundo quatro dimensões da conduta: motora, verbal, adaptativa e social. Nesta perspectiva cabe um papel decisivo às maturações nervosa, muscular e hormonal no processo de desenvolvimento. - Desenvolveu, a partir dos seus resultados, escalas para avaliação do desenvolvimento e inteligência. - Inaugurou o uso da fotografia e da observação através de espelhos de um só sentido como ferramentas de investigação
Lev VYGOTSKY ³⁸	1896-1934	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolveu a <u>teoria socio-cultural</u> do desenvolvimento cognitivo. A sua teoria tem raízes na teoria marxista do materialismo dialético, ou seja, que as mudanças históricas na sociedade e a vida material produzem mudanças na natureza humana. - Abordou o desenvolvimento cognitivo por um processo de orientação. Em vez de olhar para o final do processo de desenvolvimento, ele debruçou-se sobre o processo em si e analisou a participação do sujeito nas atividades sociais → Ele propôs que o <i>desenvolvimento não precede a socialização</i>, mas as estruturas sociais e as relações sociais levam ao desenvolvimento das funções mentais. - Acreditava que a aprendizagem na criança podia ocorrer através do jogo, da brincadeira, da instrução formal ou do trabalho entre um aprendiz e um aprendiz mais experiente. - O processo básico pelo qual isto ocorre é a <u>mediação</u>³⁹ - Ao contrário da imagem de Piaget em que o indivíduo constrói a compreensão do mundo, o conhecimento sozinho, Vygotsky via o desenvolvimento cognitivo como dependendo mais das interações com as pessoas e com os instrumentos do mundo da criança - Esses instrumentos são <i>reais</i>: canetas, papel, computadores; ou <i>símbolos</i>: linguagem, sistemas matemáticos, signos. - A criança desenvolve representações mentais do mundo através da cultura e da linguagem.⁴⁰ - Os adultos têm um importante papel no desenvolvimento através da orientação que dão e por ensinarem (“guidance and teaching”). - Define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como o intervalo entre a resolução de problemas assistida e individual.
Jean PIAGET	1896-1980	<p>Com o objetivo de concertar esforços, anteriormente, dispersos e de elaborar propostas de efetivo alargamento e expansão da rede, numa parceria entre a iniciativa pública e privada. Porém, a rede pública permanecia enfraquecida, sem qualquer tipo de disponibilização de incentivos financeiros.</p>

³⁸ Vygotsky sublinhou as **influências socioculturais no desenvolvimento cognitivo da criança**:

- *O desenvolvimento não pode ser separado do contexto social*
- *A cultura afeta a forma como pensamos e o que pensamos*
- *Cada cultura tem o seu próprio impacto*
- *O conhecimento depende da experiência social*

³⁹ A ligação entre duas estruturas, uma social e uma pessoalmente construída, através de instrumentos ou sinais). Quando os signos culturais vão sendo internalizados pelo sujeito é quando os humanos adquirem a capacidade de uma ordem de pensamento mais elevada.

⁴⁰ Uma vez adquirida a linguagem nas crianças, elas utilizam a linguagem/discurso interior, falando alto para elas próprias de forma a direcionarem o seu próprio comportamento, linguagem essa que mais tarde será internalizada e silenciosa – Desenvolvimento da Linguagem.

Erik ERIKSON	1904-1994	<p>- A teoria que desenvolveu nos anos 50 partiu do aprofundamento da teoria psicossexual de Freud e respetivos estádios, mas rejeita que se explique a personalidade apenas com base na sexualidade.</p> <p>- Acredita na importância da infância para o desenvolvimento da personalidade mas, ao contrário de Freud, acredita que a personalidade se continua a desenvolver para além dos 5 anos de idade.</p> <p>- No seu trabalho mais conhecido, Erikson propõe <u>8 estádios do desenvolvimento psicossocial</u>⁴¹</p> <p>- Tal como Piaget, concluiu que não se deve apressar o desenvolvimento das crianças, que se deve dar o tempo necessário a cada fase de desenvolvimento, pois cada uma delas é muito importante. Apressar o desenvolvimento pode ter consequências emocionais e minar as competências das crianças no futuro.</p>
Burrhus F. SKINNER	1904-1990	<p>- Psicólogo Americano, conduziu trabalhos pioneiros em Psicologia Experimental e defendia o <i>comportamentalismo / behaviorismo</i>⁴².</p> <p>- Tinha uma abordagem <i>sistemática</i> para compreender o comportamento humano, uma abordagem de efeito considerável nas crenças e práticas culturais correntes.</p> <p>- A sua investigação baseou-se na área da <u>modelação do comportamento</u>, pelo reforço positivo ou negativo, o <u>condicionamento</u>.⁴³</p> <p>- A <u>aprendizagem</u>, pode definir-se como uma mudança relativamente estável no potencial de comportamento, atribuível a uma experiência - <u>Importância dos estímulos ambientais na aprendizagem</u></p>
Urie BRONFENBRENNER	1917-presente	<p>- Um dos grandes autores que desenvolveu a <u>Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano</u>⁴⁴; o sujeito desenvolve-se em contexto, em 4 níveis dinâmicos - a pessoa, o processo, o contexto, o tempo.</p> <p>- A sua proposta difere da proposta da Psicologia Científica até então; privilegia os aspetos saudáveis do desenvolvimento, os estudos realizados em ambientes naturais e a análise da participação da pessoa focalizada no <i>maior número possível de ambientes e em contacto com diferentes pessoas</i>.</p> <p>- Explicita a necessidade dos pesquisadores estarem atentos à <i>diversidade</i> que caracteriza o homem - os seus processos psicológicos, a sua participação dinâmica nos ambientes, as suas características pessoais e a sua construção histórico-sócio-cultural.</p>
Albert BANDURA	1925-presente	<p>Encontra-se numa <u>linha behaviorista</u> da psicologia, tal como Skinner, porém enfatiza a <u>modificação do comportamento do indivíduo durante a sua interação</u>. Ao contrário do <u>behaviorista</u> radical de Skinner, acredita que o ser humano é capaz de aprender comportamentos sem sofrer qualquer tipo de reforço. Para ele, o indivíduo é capaz de aprender também através de <i>reforço vicariante</i>, ou seja, através da observação do comportamento dos outros e de suas consequências, com contacto indireto, com o reforço. Entre o estímulo e a resposta, <i>há também o espaço cognitivo de cada indivíduo</i>.</p> <p>- É um dos autores associado ao <u>Cognitivismo-Social</u>⁴⁵.</p>

⁴¹ Fases de desenvolvimento, através dos quais um ser humano em desenvolvimento saudável deveria passar da infância para a idade adulta. Em cada estágio cada sujeito confronta-se, e de preferência supera, novos desafios ou conflitos. Cada estágio/fase do desenvolvimento da criança é importante e deve ser bem resolvida para que a próxima fase possa ser superada sem problemas.

⁴² Estudo do comportamento observável

⁴³ O condicionamento operante explica que um determinado comportamento tem uma maior probabilidade de se repetir se a seguir à manifestação do comportamento se apresentar de um reforço (agradável). É uma forma de condicionamento onde o comportamento acabará por ocorrer antes da resposta.

⁴⁴ A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento privilegia estudos longitudinais, com destaque para instrumentos que viabilizem a descrição e compreensão dos sistemas da maneira mais contextualizada possível. O sujeito desenvolve-se em contextos, sobre 4 níveis dinâmicos – a pessoa, o processo, o contexto, o tempo.

⁴⁵ Uma teoria da aprendizagem baseada na ideia de que as pessoas aprendem através da observação dos outros e que os processos do pensamento humano são centrais para se compreender a personalidade:

- As pessoas aprendem pela observação dos outros.
- A aprendizagem é um processo interno que pode ou não alterar o comportamento.
- As pessoas comportam-se de determinadas maneiras para atingir os seus objectivos.
- O comportamento é auto-dirigido (por oposição a determinado pelo ambiente)
- O reforço e a punição têm efeitos indiretos e imprevisíveis tanto no comportamento como na aprendizagem.

Konrad Lorenz	1930-1989	Reconhece a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da Educação Básica no processo de Educação ao longo da vida Diferenciam a componente social pedagógica, como a 1. ^a etapa da Educação Básica
---------------	-----------	---

Assim sendo, faz -se uma breve abordagem a desenvolvimento da criança no seu todo, pois faz sentido que os educadores de infância conheçam e estejam em contínua (in)formação sobre as características do desenvolvimento da criança durante a primeira infância, para que (trans)formem e (re)formem mentalidade, crenças, princípios e práticas pedagógicas mais acuidades.

2 – DIFERENTES FASES DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

2.1 - DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

A criança ainda mesmo dentro do útero da sua mãe estabelece relações. Assim que nasce, toma consciência de si e que existe um mundo externo a si, onde as relações são mais abrangentes e complexas, onde se criam laços num clima de favorecimento da sua sociabilidade. Bronfenbrenner, define o desenvolvimento humano como “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida” (1992, p.191).

Inicialmente ainda com alguns meses de vida, a criança sorri para os seus membros familiares mais próximos permitindo-lhe ir habituando-se a diferentes pessoas, lugares e objetos, conforme nos diz Alava *et al.*, (1993, p.114) “também devemos habituar a criança a estar descontraída em diferentes lugares e ambientes: na rua; no parque, em casa, etc”, sentindo-se amada, compreendida e feliz. Como afirma Brazelton (2006a), uma criança entre os seis e as oito semanas utiliza o sorriso (linguagem não-verbal) como um meio para captar a atenção dos seus pais. O choro e as diferentes formas/motivos de choro (Matta, 2001) também é uma das principais formas de se manifestar e de comunicar com os que a rodeiam.

Nos primeiros meses de vida a criança demonstra grandes oscilações de humor (Bouffard, 1982; Brazelton, 2006a). À medida que a criança vai crescendo, torna-se mais segura das decisões (embora ainda reduzidas), mais interessada pelas pessoas que a rodeiam, manifestando sentimentos que podem ser de vergonha ou de autoconfiante e que a levam à sua autonomia.

Mas, e como nos diz Gomes;

“(...) esses momentos de crescimento só serão possíveis se esta etapa for suficientemente preenchida de boas experiências emocionais, que permitam ao bebé um modelo de estabilidade e segurança, previsível e contínua” (1985, p. 36).

· Os adultos (pais, educadores, professores) têm um papel importante como modelos no processo de aprendizagem da criança.

Ora para que tal aconteça, é necessário repensar práticas, mentalidades, legislação e refletir em torno da educação destas crianças, pois a presença atenta, ativa e permanente de um educador de infância nas salas de Creche, com conhecimento científico pedagógicos é de extrema importância na educação das crianças dos zero aos três anos, idade onde tudo se desenrola e aprende, o que nem sempre é valorizada quer pelos próprios docentes, quer pela sociedade, quer pelos quadros legais.

Sabemos hoje que vários autores defendem que até aos dois anos de idade a base de uma criança feliz é a confiança e afetividade do seu meio. Por isso a forma como os pais, a família e mais tarde os profissionais de Educação de Infância lidam com as crianças, vai condicionar e permitir com que esta cresça de forma saudável, tranquila, se sinta amada e desejada, possibilitando que em adulta seja aquilo que um dia os outros também foram para si.

Desde o acolhimento, às atividades propostas bem como o momento das rotinas diárias, são elementos facilitadores de um maior contacto afetivo com a criança por parte do Educador levando-o assim a desenvolver uma maior autoconfiança, e relações mais estreitas com esta, permitindo assim uma maior e constante adaptação à vida na Creche. O modo como o bebé é alimentado ou lavado vai ser muito importante pois o cuidado e afeto depositados nestas rotinas vão permitir que a criança desenvolva em si sentimentos de confiança ou falta deste (Post *et al.*, 2004).

Neste sentido, nunca devemos esquecer a afetividade existente entre os dois sujeitos: a criança e adulto (Pais e Educador de Infância). “Creche não é depósito nem estacionamento de crianças, Creche é coisa séria” (Rizzo, 1984, p.22).

São vários os autores que abordam a teoria psicossocial do desenvolvimento, para Erikson o desenvolvimento evolui em oito estágios, que se sequênciam ao longo de oito idades:

- “ 1.ª Idade – CONFIANÇA *versus* DESCONFIANÇA (0 – 18 meses)
 - 2.ª Idade – AUTONOMIA *versus* DÚVIDA E VERGONHA (18 meses – 3 anos)
 - 3.ª Idade - INICIATIVA *versus* CULPA (3 - 6 anos)
 - 4.ª Idade – INDÚSTRIA *versus* INFERIORIDADE (6 – 12 anos)
 - 5.ª Idade – IDENTIDADE *versus* DIFUSÃO/CONFUSÃO (12 – 18/20 anos)
 - 6.ª Idade – INTIMIDADE *versus* ISOLAMENTO (18/20 – 30 e tal anos)
 - 7.ª Idade – GENERATIVIDADE *versus* ESTAGNAÇÃO (30 – 60 e tal anos)
 - 8.ª Idade – INTEGRIDADE *versus* DESESPERO (depois dos 65 anos) ”.
- (Monteiro & Santos 2002, p.231, 232)

Apesar de Erikson dar especial enfoque ao período da adolescência, não deixa de referir que a formação da identidade inicia-se nos primeiros três estágios, dos quais a:

- “ 1.ª Idade – CONFIANÇA *VERSUS* DESCONFIANÇA (0 – 18 meses) (...) a criança vai aprender o que é ter ou não confiança. Esta confiança está muito relacionada com a interação do bebé com a mãe. Embora esta idade corresponda à fase oral freudiana, ultrapassa-a. A criança, neste período, aprende a ter ou a não ter confiança, partindo da relação com a mãe.
 - 2.ª Idade – AUTONOMIA *VERSUS* DÚVIDA E VERGONHA (18 meses – 3 anos)
- Este período é dominado pela contradição entre a autonomia e o exercício de uma vontade própria, e o seu *versus* negativo, constituído pela dúvida e vergonha de quem se

pode “expor” demasiado quando ainda se é tão dependente. A criança precisa de poder experimentar e de se sentir protegida no processo de autonomização.

A problemática desta idade corresponde à fase anal freudiana.

As virtudes básicas que resultam desta crise são a força de vontade e o autocontrolo” (Idem, p. 231).

À medida que a criança vai alargando o seu campo de intervenção no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal e social, vai assim compreendendo alguns dos seus comportamentos orientados tais como: vocalizações, sorrisos, procura física, curiosidade em saber mais e os constantes ensaios de situações do quotidiano.

“ Por volta dos 18 meses, no momento do aparecimento da função simbólica, a imitação – fazer a mesma coisa que o parceiro ao mesmo tempo que ele – adquire uma função de comunicação” (Teyssédre & Baudonnière, 1994, p.71),

e assim uma nova forma de se afirmar e socializar perante as crianças da sala ou até mesmo dos adultos com que está a conviver.

Os dois anos de idade são considerados como a fase de conflito consigo própria e com os outros, pois a criança vive entre a necessidade de afeto e a necessidade que se lhe impõe de independência. Como afirmam Papalia *et al.* (2001, p. 169): “os terríveis dois anos são uma manifestação normal da necessidade de autonomia o que ocasiona um período de oposição em duas áreas fundamentais: nas brincadeiras (demolir e construir) e na alimentação (repugnância e preferências por alimentos) ”.

Erikson defende que as crianças desenvolvem-se melhor com um bom e diversificado ambiente social e ainda com crises afetas à própria idade, pois após as ultrapassarem terão adquirido novos saberes. Ou seja ao longo do seu desenvolvimento, vão surgindo as chamadas *crises*, obstáculos cada vez mais complexos que a criança vai querendo resolver, mas sempre que aprende a resolver problemas ou a ultrapassar um obstáculo, surge outro mais complexo; é assim que a criança se desenvolve.

“Em termos práticos, isto significa que uma instituição de cuidados infantis apoia o desenvolvimento da criança de tenra idade se estiver repleta de materiais variados, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis à exploração das crianças” (Post, 2004, p.29),

pois é o modo como se processa a relação entre a criança – adulto – meio que a criança desta idade consegue (re)conhecer a dificuldade, arranjando estratégias para atingir um fim, uma vez que

“Conforme o tempo passa, as crianças em ambientes de aprendizagem activa desenvolvem o desejo e a capacidade de agir com persistência e ter impacto na pessoas e coisas envolvidas nas suas interacções e explorações” (Ibidem).

Entre os dois e os três anos de idade a criança vai transparecer uma maior responsabilidade, maturidade, organização, compreensão e amabilidade (Bouffard, 1982), reconhecendo e valorizando quem lhe é mais próximo, demonstrando sentimentos de afeto, compaixão e culpabilidade (Rojo *et al.*, 2006). Porém, é nesta fase que denota um maior egoísmo, transparecendo a dificuldade da partilha, optando na maioria das vezes por brincar sozinha

(Gesell, 1979) e quando brica com outras crianças fá-lo em paralelo, pois tem algumas dificuldades em se relacionar com elas.

É no espontâneo destas brincadeiras, no faz de conta que, enquanto educadores devemos encorajar e motivar a criança a ser autónoma e responsável pelas suas tomadas de decisões, permitindo-lhe ser a “cozinheira” ou a “médica”, ou tudo o que a sua imaginação e criatividade a levam a ser. Daqui a importância que tem para a criança de tenra idade frequentar a Valência de Creche como forma de um contexto mais alargado, rico em experiências sociais, em que o profissional de Educação de Infância, não é mais do que um mero veículo que se deixa conduzir pelos estímulos e incentivos das crianças, do grupo. Para tal:

“Devemos motivá-la naquelas coisas que pretendemos que vá fazendo sozinha, reforçando-a imediatamente, para que se vão consolidando na criança diversas autonomias, realização de recados ou ordens, e gestos sociais tais como abraços, sorrisos, agradecer ou dizer adeus” (Alava et al., 1993, p.133),

entre outros, tão importantes no seu desenvolvimento e na sua responsabilização.

É a partir destes gestos e destas rotinas da vida da criança que se reforça a sua auto-estima e a prepara para as suas interações e conflitos que daí (naturalmente) advêm. “A sua afetividade básica deve estar totalmente satisfeita para que possa enfrentar os problemas que o seu próprio desenvolvimento lhe suscita” (Alava *et al.*, 1993, p.25). Contudo, o papel do Educador de Infância passa por reforçar as suas convicções, proporcionar segurança e bem-estar ao bebé e sobretudo apoiá-la na construção do seu equilíbrio emocional/afetivo.

Todos estes comportamentos levam ao que Bowlby (1992), designou como processo de vinculação, característico das crianças mais pequenas e que tem um forte impacto no desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Não podemos ver aqui o conceito afetividade somente como momentos de ternura, cuidado e apreço, mas sim como diz, e muito bem, Portugal (1998, p.23): “As suas necessidades afetivas são os prazeres ou gratificação da existência: prazeres sensoriais, musculares, de criatividade e de vitória, de amar e ser amado, prazeres de grupo e de equipas vitoriosas”.

Corroborando com a ideia da autora, leva-nos a manifestar a relativa importância que tem a inserção de uma criança de mais tenra idade numa Creche, onde em grupo estes sentimentos são alimentados e alicerçados, tendo o Educador de Infância, com conhecimentos, um forte papel neste e nos outros desenvolvimentos da criança.

2.2 - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo envolve fatores diversos no processo de aquisição de conhecimento, como o pensamento, a perceção, a memória, a linguagem e o raciocínio. Nos primeiros três anos de vida a criança desenvolve capacidades cognitivas devido ao interesse que manifesta pelo que a rodeia e capta toda a informação que o mundo lhe dá através da capacidade sensorial, quando mexe, quando ouve, quando prova, quando cheira e por fim quando vê (Tavares *et al.*, 2007), ou seja quando comunica com sensações e perceções sobre o outro e o meio.

Borràs refere que “os dois primeiros anos de vida são o melhor momento para estimular a actividade do sistema nervoso e potenciar ao máximo o estabelecimento das ligações neuronais necessárias para um bom desenvolvimento posterior” (2002, p.215). Um bebé de 4 meses tem as suas capacidades cognitivas profundamente sensíveis a todos os estímulos por ele captados, daí este interessar-se pelo que toca com as suas mãos, pés, diferentes texturas; pelo que cheira, diferentes aromas; pelo que ouve, as rocas ou caixas de música; pelo que saboreia, ou seja, por tudo aquilo a que os seus sentidos estão ávidos de curiosidade e de conhecimento.

“O desenvolvimento cognoscitivo refere-se ao processo de alteração que permite adquirir conhecimentos sobre o ambiente e à actividade que se leva a cabo com os ditos conhecimentos para resolver os problemas que surgem com a realidade” (Idem, p.35).

A criança aprende desde logo a perceber os sinais que são expressos pelo comportamento, quando ouve um som procura-o e fixa-o, quando vê uma cor segue-a, quando sente algo nas suas mãos aperta e/ou prova colocando-o na boca. Os primeiros meses de vida da criança são de extrema importância daí a necessidade de a estimular, para que adquira o controlo sobre o seu próprio movimento. “Quanto mais o bebé é capaz de fazer, mais é capaz de explorar e, quanto mais explora, mais aprende e realiza” (Papalia 2001, p.171).

Segundo alguns autores, como Piaget, o desenvolvimento das crianças, não resulta somente da existência de estruturas biológicas herdadas à nascença, mas sim de um conjunto de experiências que o meio proporciona ao indivíduo. Vaz Freixo (2002, p. 63), diz que; Piaget propôs que o desenvolvimento cognitivo se processa em estádios de desenvolvimento, o que manifesta que tanto a natureza como a forma do pensamento, e conhecimento podem diversificar e diferenciar-se ao longo do crescimento/desenvolvimento do Ser.

“Piaget é um construtivista e interaccionista na medida em que defende uma posição que não é nem inatista (o património genético é determinante), nem é empirista (tudo advém do meio), dando ao sujeito um papel activo na construção do conhecimento e do desenvolvimento” (Monteiro & Santos, 2002, p. 210).

O desenvolvimento intelectual e, por conseguinte, a construção do conhecimento ocorrem por meio de sucessivos estádios de desenvolvimento, que ocorrem em determinadas idades e que se distinguem entre si pelas suas especificidades.

Assim sendo temos 4 estádios de desenvolvimento:

- Estádio Sensório-motor (0 - 2 anos)
- Estádio Pré-Operatório (2 - 7 anos)
- Estádio das Operações concretas (7 – 11/12 anos)
- Estádio das Operações formais (11/12 – 16 anos)

Na primeira infância destacamos o primeiro estádio – Sensório-motor no qual a criança constitui a sua inteligência com a ajuda de objetos e dos seus sentidos. Tal como nos diz Hohmann (2007, p.19) “O conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos”, ou seja, para a criança aprender, tem que interagir, pois se não existir a exploração por parte da criança, não há aprendizagem, logo não há desenvolvimento.

Assim sendo, esta construção da inteligência propriamente dita está indubitável ao longo de seis sub-estádios:

Quadro n.º 6 - Os seis sub-estádios de Jean Piaget, construídos com base em Cavicchia (1993)

ESTÁDIO SENSORIO-MOTOR (0 - 2 ANOS)	
SUB-ESTÁDIOS	CARACTERÍSTICAS
1.º Sub-estádio <i>Utilização dos reflexos</i> <i>(0-1 mês)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Os bebés exercitam os reflexos e ganham controlo sobre estes (quando os lábios do recém nascido são tocados, ele exerce o reflexo de sucção, mas rapidamente ele aprende a encontrar o mamilo materno e chucham de forma reflexa mesmo quando não estão com fome). - Não agarram um objeto para o qual estão a olhar; - Não existe permanência do objeto.
2.º Sub-estádio <i>Reações circulares primárias</i> <i>(1 - 4 meses)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Os bebés repetem comportamentos agradáveis que inicialmente eram alcançados ao acaso (sucção). As atividades estão centradas no corpo da criança e não nos seus efeitos do seu comportamento no ambiente. Os bebés aprendem a ajustar ou a acomodar as suas próprias ações, “chuchando” no seu polegar de forma diferente do que no mamilo da mãe. Começam a coordenar a informação sensorial, nomeadamente a referente à visão e audição (começam a virar-se quando ouvem um som)
3.º Sub-estádio <i>Reações circulares secundárias</i> <i>(4 - 8 meses)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças exploram um novo interesse que consiste na manipulação de objetos. Os bebés já agem intencionalmente no meio, não para proveito próprio mas para obterem resultados além do seu próprio corpo (p. ex.: a criança sorri quando uma pessoa também lhe sorri e ela repete o seu comportamento de modo a manter a expressão da outra pessoa por mais tempo).
4.º Sub-estádio <i>Coordenação dos esquemas secundários</i> <i>(8 -12 meses)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O comportamento torna-se deliberado e intencional à medida que os bebés coordenam esquemas anteriormente aprendidos (tal como olhar para um objeto e querer agarrá-lo) e usam comportamentos previamente aprendidos para atingir os seus objetivos (tal como gatinhar para atingir um brinquedo que deseja). - A permanência do objeto começa a desenvolver-se.
5.º Sub-estádio <i>Reações circulares terciárias</i> <i>(12 - 18 meses)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Os bebés começam a realizar outros comportamentos mais elaborados e principalmente quando começam a andar, permitindo-lhes satisfazer a sua curiosidade em relação ao ambiente que as rodeia. Experimentam as novas atividades e usam a tentativa e erro para resolver o problema.
6.º Sub-estádio <i>Combinações mentais</i> <i>(18 - 24 meses)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Surge a capacidade representacional, isto é, a criança já é capaz de representar mentalmente os acontecimentos do meio, o que faz com que a sua realidade deixe de estar limitada à tentativa e erro para resolver problemas. Através da capacidade representacional, a criança pode representar objetos e ações na memória principalmente através de símbolos, como palavras e imagens. Começa, pois, a emergir a função simbólica - capacidade para usar representações mentais, tais como palavras, números ou imagens, às quais a criança atribui significado. - A permanência do objeto está completamente desenvolvida.

Tal como ficou apresentado em quadro síntese;

“A evolução cognitiva da criança neste estágio pode ser descrita em seis sub-estádios, nos quais estabelecem-se as bases para a construção das primeiras categorias do conhecimento que possibilitam ao ser humano organizar a sua experiência na construção do mundo: objecto, espaço, causalidade e tempo” (Cavicchia 1993, p. 47).

Relativamente ao Estádio Sensorio-motor, segundo Piaget, inicialmente nada existe a não ser impressões sensoriais e reações motoras. O autor supracitado refere que “ (...) os esquemas sensorio-motores são as primeiras formas de pensamento e expressão; são padrões de comportamento que podem ser aplicados a diferentes objectos em diferentes contextos” (Ibidem). A par destas transformações começam a surgir as primeiras palavras e, posteriormente, as primeiras frases, ou seja o desenvolvimento da LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO VERBAL.

O termo linguagem utiliza-se para designar os sistemas de comunicação, mas na verdade o termo “linguagem” não é somente a forma verbal, mas sim para designar o ato de falar.

Caso o ser humano não adquirisse uma linguagem não poderia ter alcançado o grau de desenvolvimento intelectual que possui, visto ser a linguagem um instrumento que utilizamos para pensar-falar, o que faz com que tenha uma grande importância na organização da conduta da criança, bem como no seu desenvolvimento.

O bebé ainda recém-nascido, estabelece desde logo com a sua mãe uma relação baseada nas atitudes, nos gestos e nos olhares estando desde logo a desenvolver um tipo de comunicação mesmo não utilizando uma expressão linguística. Rigolet, diz a este respeito que:

“ O 1.º ano de vida é uma importância fundamental para todo o desenvolvimento sócio-afectivo do bebé; ele deverá criar auto-confiança nas suas competências comunicativas e fornecer-lhes bases sólidas para o seu desenvolvimento linguístico harmonioso” (2006, p. 34).

O bebé ao longo dos tempos vai descobrindo as suas necessidades e capacidades de emitir sons, o prazer de os imitar e assim trabalhar as suas cordas vocais. Estes têm a necessidade de comunicar, balbuciando sem identificar e discriminar diferentes sons, imitando vocalizações a longo prazo constituindo assim as etapas do Período Pré-Linguístico designada por Sim-Sim como:

- “Etapa 1- Choro com actividade reflexa e sons do tipo vegetativo” dá-se o início da interacção comunicativa;
- Etapa 2 – Palreio e riso; (...) é por meio de palreio que se manifesta o domínio da regra básica da interacção comunicativa, denominada “pegar a vez”, presente aos três meses de idade (processo comunicativo em que cada um dos interlocutores reconhece e pratica o processo de iniciar, terminar e passar ao outro a oportunidade de se exprimir);
- Etapa 3 – Lalação; ...prolonga-se até aos 9-10 meses e a principal característica é a reduplicação silábica. A estrutura básica da lalação assenta na combinação consoante/vogal, repetida em cadeia (ex: mamama) ...
- Durante esta etapa(...) a criança produz uma grande variedade de sons, muitos dos quais não estão presentes na sua comunidade linguística.
- Etapa 4 – Sílabas não reduplicadas e cadeias prosódicas; dão-se produções de não reduplicação como “ma” e “pa”;
- Nesta altura regista-se também a ocorrência de sequências de sons com variações de acentuações e padrões de entoação diversificados. (...) Após esta etapa surgem as primeiras palavras” (1998, p.90).

Com um ano de idade a criança já pronuncia algumas palavras perceptíveis, iniciando a articulação das primeiras palavras com significado (Papalia *et al.*, 2001) embora fale muitas outras que não se conseguem compreender (Brazelton, 2006). Por volta dos dois anos a

criança entusiasma-se com a sua própria linguagem. Gosta de aprender palavras novas (por vezes pronunciadas incorretamente) e de inventar novas palavras (Mucchielli, 1992). Nomeia objetos familiares e é capaz de conversar sozinha com um brinquedo. É também por volta dos dois anos que surgem as primeiras frases, ainda que rudimentares (Rojo *et al.*, 2006).

É nesta idade, do ponto de vista linguístico, que a criança divide-se em duas etapas distintas no que diz respeito ao seu desenvolvimento.

Dos 12 meses aos 18 meses predomina a holófrase; enquanto que dos 18 meses aos 24 meses a criança aumenta muito o seu vocabulário e produz assim pequenos enunciados.

Dos 12 aos 18 meses, a holófrase, “... de uma única palavra que, como é produzida em contexto funcional, adquire vários significados segundo as variantes da sua utilização” (Rigolet 2006, p.74) marca presença, ou seja, chama “gato” a todos os animais de quatro patas e “popó” a tudo o que se move/desloca.

Já dos 18 meses aos 24 meses, a criança aponta com facilidade os objetos mais familiares que lhe são pedidos e também algumas partes do corpo. Já diz 5 a 20 palavras inteligíveis e imita o adulto tanto nos gestos como na entoação. “... a criança começa a produzir enunciados, maioritariamente compostos por substantivos, alguns verbos, raros advérbios e adjectivos, mas geralmente desprovidos de artigos, pronomes, conjunções e preposições” (Ibidem).

Ora, quem melhor que um profissional de Educação de Infância, para fomentar estas aquisições e aproveitá-las de uma forma consciente e reflexiva e fazer delas novas situações de aprendizagem para as crianças, e que contribuem para o seu processo evolutivo pessoal?

“Assim, neste périplo de descobertas em descobertas, o educador será “responsável” por proporcionar a todas as crianças instrumentos para que a viagem se torne numa aventura “rica, fascinante e memorável, mas é também ele próprio influenciado e modificado por essa viagem” (Vasconcelos, 1990, p.20 *cit* por Rigolet, 2006, p.34).

Por isso, o Educador de Infância deve procurar usar uma linguagem diversificada e a mais correta possível, desprovida de diminutivos: “... dizer “florzinha” em vez de “flor” atrasará a produção desta mesma palavra visto que, de monossilábica, passará, assim, a ser trissilábica” (Rigolet 2006, p.77), assim como deve procurar junto da família sensibilizar para que haja de igual modo, este cuidado na educação da criança.

Já com dois anos e meio/três a criança consegue expressar-se verbalmente com facilidade, devido a terem nesta altura adquirido já um certo número de vocábulos. “...dos 2 aos 3 anos de idade, a criança torna-se cada vez mais fluente linguisticamente” (Idem, p. 90).

Assim, o Educador deve apoiar este desenvolvimento da comunicação, criando um clima no qual as crianças se sintam livres para falar; mostrar-se disponível para várias conversações ao longo do dia e escutar a criança, pois “a prioridade educativa nesta fase é que as crianças compreendam e utilizem progressivamente a linguagem oral; para isso o educador deve fomentar esse intercâmbio linguístico” (Rojo *et al.*, 2006, p.61).

Ainda nesta fase (2 – 3 anos) é importantíssimo a criança contactar com canções, ouvir histórias, manipular livros, etc pois estas simples ações são elementos estruturantes do processo de comunicação e linguagem da criança, ao contrário do que ainda se pensa na nossa

sociedade, de que a um bebé apenas o mais importante são os cuidados básicos de saúde e higiene.

“As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar (...) outros domínios de expressão, suscitando o desejo de aprender a ler” [e não só] (OCEPE, 1997, p.70).

A presença do jogo simbólico nesta faixa etária é também uma das características, relevantes, uma vez que a criança ensaia e imita diversas situações imaginárias do dia-a-dia, utilizando para tal a linguagem, seja em contexto grupal ou individual. “ Com a criança em idade de Creche muita da interacção linguística se dá numa base individual, apesar de que ocasionalmente um grupo de 2 ou 3 crianças se possa juntar (...) [para] uma conversa interessante” (Vasconcelos 1990, p.14).

Será desta forma com estas ações e intervenções, com uma prática de qualidade, diária, permanente, e progressiva que as crianças se desenvolverão ao nível da Linguagem e Comunicação:

- Pronunciando algumas palavras;
- Distinguindo as diferentes pessoas do seu meio e as enunciando ou apontando;
- Sabendo o seu nome;
- Apreciando e manuseando livros, histórias, canções e sequências musicais faladas;
- Interessando-se pelo que ouvem e posteriormente imitam ou se envolvam na acção;
- Articulando duas, três, ou mais palavras para formar frases e mais tarde textos;
- Conhecendo os seus objetos pessoais e se possível nomeá-los;
- Expressando-se verbalmente e não verbalmente;

entre outros fatores importante revelados pelas crianças, e sinónimos de progressos e capacidades.

Já no segundo de estágio de Piaget (pré-operatória), apesar da criança em Creche encontra-se num estado muito embrionário do mesmo (dos 2 aos 3 anos), lembra que a atividade sensório-motor não está esquecida ou abandonada, mas refinada e mais sofisticada, pois verifica-se que ocorre uma crescente melhoria na sua aprendizagem, permitindo que a mesma explore melhor o ambiente. O meio é um dos fatores determinantes para a aprendizagem da criança (Borràs, 2002).

É nesta fase que surge, na criança, a capacidade de substituir um objeto, um acontecimento ou uma representação e segundo Piaget, esta dá-se graças à função simbólica e ao seu carácter lúdico. Neste estágio a criança já não depende unicamente de suas sensações, dos seus movimentos, mas já distingue um significado (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado. Assim este estágio é também muito conhecido como o estágio da Inteligência Simbólica. Nesta idade a criança é egocêntrica (Papalia *et al.*, 2001), centrada em si, tendo dificuldades em se colocar, abstratamente, no lugar do outro e não aceita a ideia do acaso, pois tudo deve ter uma explicação é considerada a *idade dos porquês*; coloca questões do género “o que é isto?”, “como?”, “onde?”, “quando?”, “porquê?”, denotando uma constante insatisfação nas respostas obtidas, exprimindo assim a sua curiosidade e desejo de conhecer. Segundo Delmine e Vermelen (2001), nesta idade, a criança apresenta um forte incremento da linguagem e, de fato, este é o período em que se verifica o maior enriquecimento do vocabulário. Ao permitir-se que a criança vá

“comunicando o que sente e o que descobrem a adultos receptivos e sensíveis, os bebés e crianças entram para a vida social organizada da comunidade onde se relaciona com outras pessoas, testam ideias e ganham consciência das suas acções ou sentimentos ou percepções. Consequentemente, educadores em contexto de aprendizagem activa dão particular atenção às acções, sons, expressões, gestos e palavras das crianças. Observam e ouvem cuidadosamente as crianças e dão-lhes “tempo de antena” e espaço suficiente de conversação para se expressarem à sua maneira, permitindo que as crianças ouçam a língua e participem como interlocutores activos na comunicação” (Post, 2004, p.30,31).

Analisando outros autores, segundo Célestin Freinet (1896-1966) a criança deve ser o principal “motor” de busca da sua aprendizagem contribuindo assim com as suas experiências e potencialidades, sendo dever do Educador de Infância saber aproveitar estas influências e transformá-las em aprendizagens, pois “(...) tudo serve para aprender e ensinar; uma vez que se deve partir daquilo que a criança sabe, das suas capacidades para seleccionar conhecimentos e oferecer-lhe os instrumentos adequados para a sua elaboração” (Borrás, 2002, p.140).

Comparativamente a outras teorias, verificamos que algumas diferem de autor para autor, complementando-se. Se para Freud o desenvolvimento da criança está de acordo com a sua libido, para Bandura existem quatro elementos de aprendizagem usados pela criança na observação, através da atenção, da retenção, da reprodução e da motivação. O que importa reter é que o desenvolvimento cognitivo na criança dos zero aos três anos de idade processa-se através do aprender fazendo, cabendo aos educadores de infância conhecer, tomar decisões nas suas ações, pensadas, refletidas e avaliadas em que possam interagir com as crianças e suas famílias, planear as suas práticas, organizar os espaços físicos considerando a segurança, adequabilidade e mobilidade e estabelecendo rotinas nas diferentes observações que devem fazer diariamente e constantemente. Estes princípios orientadores enquadram-se na aprendizagem ativa definida no projeto High-Scope em que:

- “- Bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos.
 - Bebés e crianças até aos 3 anos aprendem porque querem.
 - Bebés e crianças até aos 3 anos comunicam aquilo que sabem.
 - Bebés e crianças até aos 3 anos aprendem num contexto de relações de confiança.”
- (Post, 2004, p. 22, 23)

O contexto Creche enquanto instituição educativa onde as crianças dos zero aos três anos passam uma grande parte da sua primeira infância, onde crescem e aprendem assume uma responsabilidade acrescida no processo de desenvolvimento pessoal e único da mesma. Esta consciência deverá ser refletida e estar bem presente quer na ação do educador que deverá ser ajustada ao que é a criança, quer à formação inicial destes profissionais importa investir também na qualidade da mesma e na formação contínua, que tem carecido de um investimento ao nível da compreensão do que é ser criança entre os zero e os três anos e de uma reflexão sobre o papel dos profissionais de educação. Torna-se portanto crucial assumir a necessidade de no ensino superior se valorizar a aprendizagem e a reflexão sobre o desenvolvimento da criança nesta idade por parte dos futuros profissionais. Só a partir de um conhecimento aprofundando do desenvolvimento das crianças e da ação direta com as mesmas em contexto de estágio se podem desenvolver competências ligadas à planificação,

reflexão e intervenção por forma a se desenvolverem de maneira ajustada, respeitando a infância e as suas particularidades. Só assim teremos profissionais capazes de “garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento, ou seja, as fundações “heart-start” para aprender em casa, na escola e ao longo da vida” (Portugal, 2011, p. 51).

2.3 - DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Afirma-se que o desenvolvimento psicomotor está relacionado com a interação entre as implicações psicológicas do movimento e a atividade corporal, na relação do organismo com o meio em que ele se desenvolve. Segundo Borrás (2002, p.31), “A dimensão Psicomotora refere-se ao incremento da capacidade e domínio dos movimentos, considerando principalmente os de deslocamento (motricidade grossa) e as manipulações (motricidade fina)”.

A finalidade do desenvolvimento psicomotor é o controlo do próprio corpo, por parte da criança até esta ser capaz de expressar todas as possibilidades de ação e expressão que sejam possíveis. Pois, “Desde o nascimento, o recém-nascido possui um repertório de comportamentos, com certeza limitados, mas no qual todos os elementos são indispensáveis à sua sobrevivência” (Teyssédre, *et al.*, 1994, p.71).

À medida que esta se vai desenvolvendo interna e externamente, os seus movimentos vão sendo cada vez mais complexos passando por movimentos inicialmente descoordenados para atos voluntários e intencionais.

A meta do desenvolvimento psicomotor é o controlo do próprio corpo, este controlo envolve uma componente externa (a prática/ação) e uma componente interna ou simbólica (a representação do corpo e das suas possibilidades), que a criança vai construindo desde que nasce até à proximidade dos 2 anos quando já atingiu definitivamente a sua marcha e se movimenta correndo, saltando, e trepando (Tavares *et al.* 2007). Para Matta (2001) e Papalia *et al.* (2001), o processo de desenvolvimento é gradual.

A conquista do colocar-se em posição ereta e de marcha constitui o próprio modelo da experiência de si própria a partir dos processos predeterminados. A criança expressa deste modo a conquista da sua autonomia em relação ao mundo que a rodeia.

Atualmente, o início da marcha dá-se pelos doze, treze meses, embora possa variar, e isto deve-se provavelmente à atenção e encorajamento que rodeia o bebé, para que este adquira mais uma etapa fundamental do seu desenvolvimento, autonomia e autoestima. “Talvez também a atenção mais firme dos pais ao desenvolvimento da sua descendência e os seus esforços por estimular a sua curiosidade conduzam as crianças a andar precocemente” (Teyssédre, *et al.* 1994, p.25).

Esta nova aquisição, pode-se assim tornar num desafio pois, como nos diz o autor supracitado “a manutenção do equilíbrio no momento da propulsão do corpo para a frente, e a passagem do apoio do peso do corpo de uma perna para a outra a cada passo”, não é tarefa fácil.

O crescimento ocorre de maneira diferenciada (cada criança é uma), contínua e paulatina, o que evidencia uma abrangência de fatores endógenos e exógenos neste processo.

Em virtude dos processos maturacionais próprios do desenvolvimento da criança, aliados à estimulação dos que o rodeiam, vai tomando lugar um progressivo controlo da postura corporal, obedecendo assim a um padrão que se subdivide nos seguintes acontecimentos:

Quadro n.º 7 - Síntese dos marcos de maturativos do desenvolvimento físico-motor da criança na primeira infância, construído com base em (Tavares, 2007; Matta, 2001; Papalia, 2001; Bébe, 1981; Rojo, 2006; Gispert, 1996; Mucchielli e Brazzelton, 2006)

MARCOS DE MATURATIVOS DO DESENVOLVIMENTO FÍSICO-MOTOR DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA	
MARCOS MATURATIVOS	IDADE
Controle da cabeça	3 - 4 Meses
Coordenação olho-mão (alcança e agarra tudo o que tem à sua volta)	3 - 4 Meses Só aos 10 meses é que estes movimentos se coordenam num só
Posição sentada	4 - 4 Meses com apoio e 6 - 7meses sem apoio
Locomoção antes de andar (rastejar e gatinhar)	6 - 8 Meses
Manter-se em pé	9 - 10 Meses com apoio e 12 meses sem apoio
Caminhar com apoio	10 - 11 Meses com 2 pontos de apoio e 11 -12 meses com 1 ponto de apoio
Andar	12 - 14 Meses
Correr	Até os 18 Meses
Pequenos saltos	20 - 21 Meses
Sobe degraus, salta, pisa por cima de um risco, lança, anda em bicos de pés e de triciclo	24 - 28 Meses
Controle esfíncteriano ⁴⁶	Entre os 16 e os 36 Meses
Motricidade fina (movimento de pinça) e lateralidade ⁴⁷	3 Anos

Nos dois primeiros anos de vida o desenvolvimento psicomotor transforma a criança num ser que não controla e coordena os próprios movimentos, num ser que possui movimentos controlados e coordenados, que controla a posição do próprio corpo e dos segmentos corporais mais importantes (braços, pernas, tronco). Progressivamente vai-se desenvolvendo, controlando inicialmente o corpo nos membros superiores (lei céfalo-caudal) e no sentido do centro do corpo para fora (lei próximo-distal). Os movimentos de preensão e manipulação aperfeiçoam-se, tais como a motricidade fina (movimento de pinça) que atinge o seu auge já aos perto dos três anos; coordenam-se e diferenciam-se, exemplo disso é a lateralidade que pode ser representada por várias formas (mista ou cruzada e a adquirida) e que se define por voltas dos três/quatro anos de idade (Papalia *et al.*, 2001).

Sendo competente é capaz de aprender a partir das estruturas a que chega ao mundo. “Neste período, o bebé sofre importantes e aceleradas modificações, tais como gatinhar, sentar, andar e falar” (Tavares *et al.*, 2007, p.44). O jogo surge como uma forma essencial de atividade, graças ao qual a criança explora as suas possibilidades sensoriais e motoras. São sem dúvida

⁴⁶ Em relação ao início do controle dos esfíncteres não há um consenso entre os diversos autores. Segundo Bébe (1981), o mesmo acontece por volta dos 16-18 meses. A criança manifesta maior predisposição para adquirir com eficácia o controle dos esfíncteres por volta dos 18-24 meses, apesar de Griffey (2002), Brazelton (2006) e Mucchielli (1992) referirem os 18-36 meses. O controle esfíncteriano depende da maturidade do sistema nervoso mas, regra geral, a criança do sexo feminino antecipa-se (Bébe, 1981).

⁴⁷ Entre os dois e os três anos, pode-se verificar o início de uma certa preferência por um dos lados, o que “não quer dizer que a criança já desenvolva o domínio de um lado sobre o outro” (Gispert 1996, p. 79).

elementos como estes, decisivos e impulsionadores de novas aprendizagens que fazem com que seja muito importante para a criança a frequência e permanência na Creche. Entende-se assim, que o desenvolvimento psicomotor, só se desenvolvem passando inicialmente por um processo de maturação de certos tecidos, crescimento dos ossos e músculos, portanto comportamentos não aprendidos e que surgem espontaneamente desde que a criança se envolva num meio impulsionador em que se crie as condições necessárias para as novas competências a adquirir.

De facto a valência de Creche como meio sócio-educativo tem que ser vista como um recurso valioso para o desenvolvimento da criança onde lhes é proporcionado um complexo e diversificado ambiente, como via para o sucesso desses progressos, onde as derrotas e conquistas fazem-se, descobrem-se, aprendem-se, com o apoio e interação doutros intervenientes (grupo de crianças, Educador de Infância, entre outros) na ação educativa e de aprendizagem de uma criança.

Contudo, este desenvolvimento só se verifica de facto positivo e indubitável para a criança se ao longo das suas etapas de desenvolvimento, encontrar um profissional de Educação de Infâncias e pessoas com conhecimentos, autênticas, atentas, preocupadas, sensíveis e competentes, que sejam capazes de lhes proporcionar estes momentos de crescimento pessoal. Citando Post, (2004, p. 27-29)

“Os educadores (...) encorajam a curiosidade e a mobilidade; respeitam a necessidade de gatinhar, andar, correr e mexer ou transportar objetos, de um lado para o outro; e estabelecem ambientes seguros e espaços onde estas atividades possam ocorrer.
(...)

Quando os adultos apoiam as suas iniciativas, bebés e crianças mais pequenas – e crianças de todas as idades – apreciam os riscos e as satisfações da aprendizagem criativa e do discurso social”.

Quanto a nós, um profissional de Educação de Infância na valência Creche deve possuir formação e informação nesta valência, agindo assim em conformidade com as necessidades e características próprias das crianças com quem estabelece e proporciona novas e surpreendentes conquistas, tais como o início da marcha, a conquista da linguagem, o reconhecimento de si como elemento de um grupo social, entre outros. Uma vez que um profissional de educação de infância

“não é alguém que inevitavelmente “sabe as respostas certas”, “incute conhecimentos” ou mesmo “motiva a criança a aprender”. Pelo contrário um educador de infância é alguém que responde às aptidões, necessidades e interesses da “criança que aprende” proporcionando verdadeiras oportunidades de atividades iniciadas pela criança que contribuem para o seu desenvolvimento” (Idem, p.30).

O seja cabe ao Educador procurar ambientes e gerar práticas em que a motivação intrínseca da criança não seja frustrada. Deve pensar, refletir na ação e sobre a ação.



CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CRECHE: DAS COMPETÊNCIAS VISADAS ÀS ADQUIRIDAS

É válido lutar para que nossas organizações não sejam negativas por negligência mas positivas por vontade.
(Fullan & Hargreaves)

1– DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Compreender que competências um profissional de Educação de Infância tem, apreende e/ou implementa na sua ação em contexto de Creche, implica fazer-se uma abordagem ainda que um pouco ambígua à formação inicial destes profissionais, como caminho inicialmente trilhado, ou apenas como porta aberta para a aquisição e/ou o desenvolvimento dessas competências.

Abordaremos neste capítulo as sendas por onde um Educador pode seguir o seu percurso profissional para a construção de competências gerais e específicas.

- Será a formação um referente na construção das competências?
- Serão estas apenas edificadas na prática diária, na ação pedagógica na valência Creche?
- Os documentos norteadores orientam e esclarecem estes princípios?

Cada vez mais são os interessados em pesquisar e investigar sobre estas questões, porém ainda se fazem transparecer incertezas nestes pressupostos que são mestrias para a ação de qualidade em Creche. Tentaremos desbravar estes contornos das competências visadas às construídas de um Educador em Creche, na dinâmica entre a formação, a legislação e a ação.

1.1 – PERCURSOS E PROPÓSITOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA PARA A CRECHE

Presentemente é de certo modo pacífico reconhecer que o ofício de Educador, sendo cada vez mais exigente, protesta também de uma formação de qualidade cada vez maior e que se aplique para além da formação inicial, bem como a campos para além da fronteira dos conhecimentos disciplinares que cada um obteve e tem na sua formação inicial, sem, porém, os deixar de ter em consideração. Acredita-se ainda que a formação inicial e contínua, não podem repetir modelos que se impuseram quando a função da escola era reproduzir o conhecimento e uma cultura, considerados como únicos.

“Por isso, tem vindo a ser defendido que a formação se apoie numa organização e numa estratégia que favoreçam o contacto com a diversidade de situações e de pontos de vista

e a mobilização em situações reais dos conhecimentos construídos e/ou aprofundados. É, portanto, uma formação que não despreza os conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir” (Leite, 2005, p.372).

Portugal acumulou durante décadas, grandes atrasos no domínio da Educação de Infância, tal como analisado por nós anteriormente. São conhecidos os baixíssimos níveis de escolarização das pessoas que outrora “tomavam conta de crianças”. Durante muito tempo pensou-se que os Educadores de Infância eram como “ (...) guardadores de crianças ou como antecipadores da actividade primária (...)” (Santos, 1981, p.46), este era um facto visível, pois a própria formação que estes Educadores tinham, visava principalmente a preocupação que um profissional de Educação de Infância deveria ser o bem-estar imediato da criança. E foi neste sentido que a maioria dos profissionais, que na época, eram mulheres/mães que se dedicavam inteiramente aos filhos, daí o pressuposto de que a mulher tem mais capacidades de cuidar das crianças, ocupavam-se da educação até à entrada destas para o ensino básico (Gaspar-Silva, 2006).

Contudo os tempos mudaram e as opiniões também. Cada vez mais se considera que o curso de Educação de Infância deve ter presente uma formação e uma política educativa, dando a real importância para a futura profissão que não deverá ser efetuada por pessoas sem conhecimento.

Cardona (2002, p.43) avança, dizendo que no

“desenvolvimento profissional dos educadores temos que considerar uma multiplicidade de factores que vão além da sua preparação formal e evolução ao longo da carreira, estando intimamente ligados à evolução histórica das políticas educativas definidas para a infância e à forma como esta condicionou a história da profissão”.

Cogitamos com isto que, a evolução do ver e pensar na e da profissão, foi crescendo a necessidade de aumentar o grau académico desta classe profissional. Nos últimos tempos “(...) foram várias as alterações que caracterizaram as políticas definidas para a educação de infância. Estas mudanças reflectiram-se a nível da formação, do contexto institucional, da acção pedagógica e a nível do próprio estatuto e função dos seus profissionais” (Idem, p.43, 44).

Atualmente a formação inicial dos Educadores é de nível superior, realizada nas Escolas Superiores Educação, que podem ser de nível privado, cooperativo ou público, e em Centros Integrados de Formação de Professores nas Universidades, localizados ao longo do nosso país. A formação dos Educadores é especializada

“(...) depois de muitos anos exclusivamente a cargo de escolas privadas sem a existência de uma definição precisa de princípios de orientação por parte do Ministério da Educação, apenas no final dos anos 70 foram criados cursos públicos de formação inicial. Já em 1986 observou-se uma nova alteração, passando a formação inicial dos educadores de infância (...) a pertencer ao Ensino Superior Politécnico, funcionando em Escolas Superiores de Educação” (Ibidem, p.50).

tendo até há bem pouco tempo a duração de doze anos de formação secundária, mais três anos de formação superior de bacharelato, isto porque nos anos 90 a formação superior passa a ser

de “duração de quatro anos e, à semelhança do que já acontecia nos outros níveis de ensino, tornou-se equivalente ao grau de licenciatura” (Ibidem).

Ficou assim consagrado em Portugal, que os Educadores de Infância e restantes professores de outros níveis e ciclos deveriam ter uma formação ao nível da licenciatura, estabelecendo-se o princípio de que a docência, deve ser posta em prática por profissionais detentores do mesmo grau académico, seja em que nível for; considerando-se para tal que se deixa de ter profissionais de educação de primeira e profissionais de educação de terceira.

Hoje e desde 2006, ano em que foi implementado o processo de acreditação académica e profissional pelo decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de Março, com a entrada do Processo de Bolonha, a formação dos profissionais de educação sofreu nova revolução, quer a nível estrutural, deixou de ser um modelo de ciclo único, para uma organização baseada em três ciclos de formação - correspondentes aos graus de *bachelor*, *master* e *doctor*, o último dos quais corresponderá a um curso de especialização - e a inclusão nos planos curriculares de um sistema de créditos denominado ECTS (European Credit Transfer System); quer a nível da titularidade de habilitação para a docência (Ponte, 2006)

“têm habilitações profissionais para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de subsequente mestrado em Ensino num destes domínios. Nos casos dos domínios de educador de infância e de professor do 1º ciclo do ensino básico, o aludido mestrado tem a dimensão excepcional de 60 créditos, em resultado de uma prática internacional consolidada” (M.E. Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Esta revogação à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1997, veio trazer mudanças que pretendem valorizar as dimensões do conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional, considerando o domínio da Língua Portuguesa, oral e escrito, como uma dimensão comum da qualificação do corpo docente. Este documento legal destaca, ainda, que o domínio da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas curriculares de docência (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007). Por outro lado, coloca o acento tónico na área das metodologias de investigação educacional na medida em que se pretende que:

“(…) o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro).

Contudo, não podemos dizer que com esta formação, o profissional de Educação de Infância não necessitasse e não necessite de dar continuidade a um investimento em que o passado passe a um presente e construa um futuro cada vez mais sorridente para quem se forma e para quem se informa (Gaspar-Silva, 2006).

Até porque, como referido anteriormente e corroborado pela professora Carlinda Leite (2005, p.378) o acesso à profissão,

“pode ocorrer pelas seguintes situações:

- a instituição de formação inicial assegura, em simultâneo, a formação académica e a formação profissional dos alunos-professores, numa lógica integrada ou numa lógica sequencial;
- a instituição de formação inicial assegura, numa primeira etapa, apenas a formação académica, ficando a formação profissional para uma segunda etapa – muitas vezes a cargo de outra instituição (Cruz, Branco, Leite et al., 2002).

Ora o Ensino Superior torna-se assim numa alquimia de sentimentos e emoções entre a uniformização e especialização, baralhando os títulos e os graus e é eivado por uma “pedagogia simplista” (Mota, 2010, p.10)

“(…) não acredito na eficácia de nenhuma melhoria do ensino universitário no âmbito e no interior desta reforma. Antes a Universidade estava mal, estava doente, mas estava estruturalmente recuperável, enquanto agora com Bolonha, ficou gravemente enferma, ferida de morte, diríamos mesmo, a exigir uma reforma que esteja nas antípodas da de Bolonha o que não é pensável dentro do modelo e da situação atual”.

São evidentes, e não podemos rejeitar as mudanças extraordinárias a que assistimos e que vivemos. Mudanças na vida e na organização económica, na vida social, cultural, quase todas elas provenientes de imensa produção e difusão do conhecimento das excecionais capacidades de resolução tecnológica dos problemas, de concretização de aspirações sociais e individuais de uma melhor qualidade de vida e da valorização dos saberes de todos nós; os saberes práticos, quotidianos, da experiência (Gaspar-Silva, 2006)

“Ou seja, o reconhecimento da escola inserida numa “cidade educativa” implica que os professores valorizem “o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas”, tal como perspectiva Nóvoa (2002). É no quadro destas ideias que, de um modo geral, os discursos académicos e até os discursos políticos, dos últimos anos, têm sustentado que a formação tem de se constituir num eixo estratégico para capacitar os professores de saberes e de competências que lhes permitam lidar com qualidade com as situações profissionais exigidas a esta “nova” concepção de escola” (Leite, 2005, p.379).

Hoje a informação, uma vez produzida, circula instantaneamente, pode ser recebida, tratada, incorporada em esquemas lógicos, científicos, transformada por cada um de nós em conhecimento pessoal, em acréscimos de compreensão, de sabedoria, de autoformação, na condição básica de conseguirmos permanecer numa atitude constante e aberta à aprendizagem de novas competências (Gaspar-Silva, 2006).

Perante isto podemos dizer que atravessamos um momento onde se impõe maior rigor e maior exigência ao ensino. E é com esta perspetiva que manifestamos um interesse crescente por fazer denotar os percursos da formação superior de Educadores.

Todo o sistema educativo dos dias de hoje deve e tem naturalmente que se basear em princípios que sejam em si mesmo o reflexo do que de melhor pretendemos para toda a sociedade. É necessário então que todo este sistema seja dinâmico, crítico, empreendedor,

imaginativo, responsável, afirmativo, seja persistente e solidário, em que o coordenar e, sobretudo formar, através de um conhecimento qualificado, de uma (in)formação atualizada, leva à necessidade de haver uma coerência na aprendizagem entre a teoria e a prática, conjuntamente refletidas e,

“(…) Espera-se que essa reflexão promova o desenvolvimento de competências de análise crítica dos quotidianos vividos que estimulem os professores a procurarem intervenções progressivamente mais adequadas. Ou seja, aponta-se para uma formação de práxis autêntica de acção e reflexão e não do “blá-blá-blá” nem do “atavismo” criticado por Freire (1972) quando sustentou uma educação cognoscente e problematizadora em substituição de uma educação bancária” (Leite, 2005, p.380).

Não é por acaso que Dewey (1916) diz que a educação é a reconstrução da experiência. Daí que a verdadeira raiz da aprendizagem é a necessidade de respeitar a diferença, ver nascer as personalidades, é fornecer oportunidades, é construir espaços de convivência. Mas também é situar e definir com grande objetividade e rigor o que se quer dizer/educar. A educação tem que ser entendida como um espaço, uma estrutura,

“uma instituição curricularmente inteligente (Leite, 2003), isto é, uma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2005, p.380).

A educação é uma consciência, é uma procura de entendimento, em que o homem se situa dentro de um plano de responsabilidade, mas também numa abertura de alegria e deslumbramento. Delors (1996, pág.77) afirma a este propósito:

“Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança”.

Praticamente não existe um campo profissional que não invista no domínio da formação, tenha ele o significado que tiver, quer seja por motivos de formar mais e melhor o posto de trabalho e/ou a profissão, ou por mudança ou inovação, ou ainda para dar continuidade a algo que nunca é definitivo – o saber (Gaspar-Silva, 2006).

Se nos planos de estudo dos primeiros cursos públicos, a característica dominante da formação na Educação de Infância era o domínio prático, uma vez que “(…) houve a preocupação de integrar a experiência anteriormente acumulada, salvaguardando a especificidade da formação dos educadores de infância” (Cardona, 2002, p.51), já à posteriori apostou-se no domínio teórico, em que a própria formação visava uma interdisciplinaridade dos saberes, existindo uma maior preocupação com a fundamentação científica e cultural das práticas desenvolvidas. Estes factos levam, no dizer de Cardona (Ibidem):

“(…) a uma maior diversidade relativamente às disciplinas previstas no plano de estudos. Este aspecto, como é evidente, para além de implicar uma maior diversidade

dos conteúdos curriculares, implica a existência da participação de um maior número de formadores e, consequentemente, uma excessiva compartimentação disciplinar”.

Hoje, são muitos os críticos que se referem à formação dos profissionais de educação (Processo de Bolonha) com uma visão crítica dos pressupostos da mesma em que a preocupação centra-se mais nos graus e estatutos do que no fundamento base da educação. Moura (2010, p. 14 e 18) refere que:

“Hoje, do meu ponto de vista as faculdades tornam-se sobre a proteção de Bolonha e com o silêncio de muita gente, verdadeiras fábricas de produção de diplomas superiores da ignorância. (...) Não conseguimos é compreender como é que reduzindo cargas horárias, reduzindo o número de anos letivos, aligeirando os currículos com simplificação dos níveis de abstração na própria lecionação, se pode conseguir afinal o que se diz pretender. (...) [Se] os objetivos do processo de Bolonha assentam numa das mais profundas contradições em que pode cair um pedagogo primário: dizem-nos que precisamos de um ensino assente nas competências, mas basta então perguntar como se pode criar competências sem o saber que as suporta, que as produza”.

Outros dizem que o processo de Bolonha, em sua génese, foi apresentado com o propósito de buscar solucionar, no campo científico e pedagógico, às problemáticas escolares europeias, distintas nas suas especificidades por representarem conjunturas culturais diversas. No entanto, a União Europeia

“estava pronta a transformar a sua filosofia de liberdade e a condicionar os governos e as universidades, sob o pretexto da criação de um Espaço Europeu de ensino superior, a seguir um padrão estipulado para uniformizar o modelo de ensino e, eventualmente, torná-lo mais económico para os cofres dos Estados, numa lógica que se diz de sustentabilidade” (Torgal, 2008, p.11).

Como foi afirmado num outro momento (Leite, 2006, p.286), a declaração de Bolonha vem estabelecer uma matriz para as reformas do Ensino Superior, justificada na intenção de construir um Espaço Europeu do Ensino Superior que possibilitasse a mobilidade dos alunos e dos professores dentro do âmbito do espaço europeu. Mas, como afirma a autora, as razões para essa criação não estão dissociadas das questões *mercado*lógicas.

Há, de fato um longo caminho a percorrer para que a formação, que está acontecer no *nosso* ensino superior, se torne mais visível e coerente em saber pedagógico útil e fundamentado, para as situações com que quotidianamente convivem os nossos Educadores de Infância – Creche e Pré-escolar. Como pode esta formação inicial qualificar a prática de um Educador em Creche, que conhecimentos são transmitidos no primeiro ciclo de estudos (3 anos de licenciatura em educação básica), onde *o curricula* (unidades curriculares - ECTS) são comuns a diferentes domínios de habilitação (habilitação conjunta Educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico ou habilitação conjunta para o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico) e onde apenas num ano de mestrado (60 créditos) – segundo ciclo de estudos - se qualificam ficando habilitados para a docência em educação pré-escolar. Nesta linha, diz Leite:

“O anúncio de que o segundo ciclo de formação pode culminar com um estágio e não sempre com uma dissertação/tese, tal como até agora acontecia, irá fazer com que os professores e os formadores desses professores se centrem no ensino e na transposição

didática dos conhecimentos teóricos obtidos no domínio das disciplinas em causa, mais do que na investigação sobre o que a sustenta e o que ela implica” (2006, p. 290).

Preocupa-nos esta perspetiva de se educar para o global e não para o específico e da pouca reflexão na ação, quando a prática pedagógica ainda é quase inexistente em contexto de Creche, *ora ninguém pode dar aquilo que não tem e que não recebeu*. Como podemos nós (pessoalmente e socialmente) exigirmos qualidade educativo-pedagógica em Creche se não temos um sistema educativo que eduque e crie estímulos para a investigação sobre este contexto, que como fomos referindo ao longo deste trabalho é o porto de abrigo de toda a educação futura.

1.2 – OS CURRICULA FORMATIVOS PARA A VALÊNCIA CRECHE

A formação dos Educadores de Infância tem sido objeto de vários estudos e investigações nas diversas vertentes e pressupostos, por vários autores⁴⁸ de referência na área do interesse académico, mas são muitas as vezes que tem ficado confinada apenas à caracterização e análise dos modelos que a configuram.

Apesar das mudanças terem surgido ao longo dos tempos, como referenciamos, e depois de muita reflexão crítica, pouco tem sido sentido na raiz do problema sobre a formação de profissionais de educação em Creche.

“durante muito tempo a formação dos educadores de infância incidiu, especificamente, no desenvolvimento/ativação de competências de crianças a partir dos três anos de idade, muito por força da LBSE e da perspetiva assistencialista. Este facto é igualmente notório no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que determina que, embora o perfil definido nesse diploma vise orientar a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite também para o desempenho de funções em contexto de creche” (Pinho, et al., 2013, p.112).

Considera-se pertinente ampliar estes estudos e investigações às suas relações com as políticas curriculares, para a formação de Educadores. Recomenda o referido Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro que os modelos curriculares das licenciaturas e dos mestrados em ensino para a formação de Educadores/Professores, consagrados tanto nas ESEs quanto nas instituições universitárias, devem dar primazia ao conhecimento no domínio do ensino (conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular da docência), dar ênfase à área das metodologias de investigação educacional e por fim valorizar a área de iniciação à prática profissional supervisionada. Assumindo esta, uma importância vital no processo formativo, parece-nos que prática (estágio) teria sentido se anteriormente os modelos curriculares tivessem sido específicos, contextualizados e articulados com as funções, e o perfil de Educador nas diferentes áreas da sua ação, incluindo a Creche, e não num *design* de currículo comum a vários níveis de ensino.

⁴⁸ Dubar que desde 1990 tem produzido uma enormíssima investigação, sobre as relações entre formação trabalho e identidade profissional, Alarcão (1996) com a obra Formação Reflexiva de Professores, estratégias de supervisão, Sarmiento (2002) com a obra Histórias de vida de educadores de Infância, Cardona (2002) com obras e artigos Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional; entre outros Vasconcelos, Formosinho, Portugal, Marchão; autores que procuram investigar sobre a formação e a educação em geral.

Maria do Céu Roldão diz a este respeito que existe *uma zona de tensão* entre a dimensão prática e a dimensão teórica na formação dos Educadores e Professores em que o currículo é visto tradicionalmente como um aglomerado de disciplinas assentes num “plano-mosaico” (Roldão, 2001). Ou seja, a *dicotomia teoria e prática constitui-se*, na conceção da autora, *o nó central da formação de professores* porque em torno dela se organiza quase todas as dificuldades identificadas na formação. Este seria um grande desafio das escolas de formação, em desfazer este nó, através da reforma curricular, em que a formação tem permanecido inalterável, dando a sensação de que, para ensinar, pouco mais é preciso do que o senso comum, ou o conhecimento da língua, o pensamento vulgar, ou o aprofundar os conhecimentos que já se adquiriram ao longo do percurso académico (desde a entrada no primeiro ciclo até ao ensino superior), não se evidenciando para tal o conhecimento profissional específico.

Estas críticas aplicam-se por inteiro à formação de Educadores de Infância para trabalhar em Creche, muito marcada pela ausência de conhecimentos teóricos e de experiência em contexto, na formação inicial. Que, como podemos analisar na investigação por nós levada a cabo no Trabalho de Investigação Tutelado (TIT), escolas de formação que praticam o que chamamos por modelo articulado teoria-prática, em que o professor seja o marco, um capitão que leva os seus formandos a navegar por oceanos desconhecidos (Creche) mas ricos em saberes (criança dos zero aos três anos) com um bússola que marca o norte (teorias fundamentadas e específicas na área de formação-ação), mas que nos apresentam muitas outras direções.

Ora como nos diz Mota (2010, p.12) no artigo que escreveu *Reflexões sobre Bolonha*

“(…) no ensino em profundidade, há uma exigência, a de os estudantes que aprendem a saber, aprendam também a rapidamente serem capazes de fazer. E há também uma certeza, a de que o saber teórico tem também uma eficácia na prática. Por outras palavras, não há competências se não houver conhecimento. Conhecer é o dado fundamental para se aprender a fazer, para se adquirirem competências, [e] Bolonha em vez disso, vem inverter a situação: primeiro, o saber fazer, depois o aprender a saber, a conhecer! O drama é que esta segunda fase [2º ciclo - mestrado] é diminuída pela pressão da primeira [1º ciclo]”

Na verdade, não deixa de ser curioso este fator. O que nos leva a pensar onde estão essas direções, onde fica o currículo formativo neste plano curricular para preparar futuros profissionais de Educação de Infância em Creche, uma vez que como está consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo, os cursos de formação de Educadores deve organizar-se tendo em consideração os seus planos curriculares e ainda o quadro de que estes são profissionais com responsabilidade pela educação de crianças, desenvolvendo as suas atividades pedagógicas em Creches, Jardins de Infância, escolas.

São muitos os autores que, desde há alguns anos, procuram explicar o conceito de currículo. Jonhson (1967) diz-nos que o currículo pode ser tomado como uma série estruturada de objetivos de aprendizagem a que se aspira chegar, um meio para atingir os resultados da instrução; já Gimeno Saeristán (1988) diz que num âmbito mais alargado, o currículo é tomado como algo que determina o que se passa entre o professor e alunos na sala de aula, sendo por isso um instrumento potente para a transformação da aprendizagem num processo

imediatos, porque é um profundo guia da atuação do professor. Por sua vez Zabalza (2004, p.13) diz que

“Actuar no âmbito curricular é fazer educação e, nesse sentido a actuação curricular afecta a dimensão profunda das pessoas e os valores sociais. Neste sentido, parece claro que o currículo, como organização da experiência escolar, é uma realidade não somente técnica mas educativamente condicionada”.

Pensamos, portanto, que currículo é todo um conjunto de tarefas organizadas à volta da escola que permitem a aprendizagem, relacionada com os diferentes agentes educativos. Assim,

“a mudança para uma definição mais lata tem ampliado a tarefa de aperfeiçoamento do currículo, porque todas as experiências dos alunos sobre as quais a escola tem controlo podem, nesta fase, ser seleccionadas para aperfeiçoamento. (...) A definição lata, sugerida anteriormente, inclui o conteúdo formal e informal e o processo através do qual os alunos adquiram conhecimento e compreensão, desenvolvem habilidades e outras atitudes, apreciações e valores. (...) A melhoria do currículo é, de acordo com a orientação mais lata, mais do que alteração ou reorganização das experiências do aluno de acordo com um plano simples e preconcebido; envolve a reeducação dos professores através de uma reciclagem individualizada em serviço e de uma supervisão construtiva. Finalmente, a nova concepção de aperfeiçoamento de currículo requer que os formadores-supervisores e administradores sejam reciclados para que possam aprender a identificar as necessidades e as vias desejáveis para satisfazer estas necessidades” (Machado, 1991, p.45).

Nestas perspetivas podemos dizer que foram já levantadas por nós diversas vezes questões deste nível: Será que o currículo não é cada vez mais visto como o da cultura vigente? Será que os nossos alunos e professores sabem o que é um currículo e sabem trabalhar perante o mesmo? O que é que se deve entender por currículo quando se aplica o conceito ao pré-escolar? Em que medida este é importante quer na formação dos educadores, quer na aplicabilidade e sucesso das Creches e dos Jardins de Infância?

Para o Ministério da Educação no pré-escolar, não existe um currículo mas sim orientações curriculares, sendo relativamente recentes. Pensamos que se o currículo tender para a materialização, numa lista de disciplinas de ensino, respetiva carga horária atribuída, conteúdos programáticos, objetivos a alcançar, estratégias que auxiliam o professor/educador e o aluno a atingir os objetivos, bem como em formas de avaliação desses mesmos objetivos, não terá para nós, uma grande visibilidade na educação de infância,

“sendo assim é tomando o currículo no seu sentido restrito que afirmarei ao longo deste artigo a inexistência de um currículo no ciclo do pré-escolar (tal como entendo se pode induzir da leitura do Decreto-Lei nº 524/79, de 31 de Dezembro – Estatuto dos Jardins de Infância). Todavia, nem sempre o currículo prende-se, na linha experimental existencialista, a uma trajetória a ser cumprida. Portanto, é menos o que se conseguiu como resultado do que o que se cobriu como processo. (...) O pré-escolar é aquele ciclo em que a criança tem alguma organização de actividades, algum horário a cumprir, mas não tem grandes compromissos objetivos e resultados a alcançar. O grande compromisso da criança é com o seu crescimento, com o seu desenvolvimento e com a vivência daqueles períodos de tempo em que está no jardim-de-infância” (Carvalho, 1996, p.66).

Já para a valência de Creche e na opinião de Marchão (1997) e Portugal (1998, 2010) um currículo pode definir-se como tudo o que acontece neste espaço e que é organizado para responder a todas as necessidades da criança favorecendo o seu bem-estar, a sua alegria e o seu desenvolvimento. Um currículo que abarque uma vasta gama de opções de aprendizagens, experimentação e oportunidades ilimitadas de exploração.

Na perspetiva de Coelho (2004, p. 116)

“O currículo integrado constrói-se na creche, como aliás no jardim de infância, a partir de algumas ações ou atividades planeadas pelo educador, mas sobretudo das inúmeras interações e experiências espontâneas entre as crianças, os adultos, os materiais e o conjunto do ambiente educativo. Na organização desse ambiente, a preocupação com a segurança é uma prioridade, mas essa organização indica, de forma mais geral, o papel que é atribuído à criança no seu próprio processo de desenvolvimento, as escolhas relativas à aprendizagem e àquilo que se pensa ser importante as crianças aprenderem”.

Não existindo orientações curriculares para a valência Creche, o currículo desta esbate-se nas orientações curriculares para o Pré-escolar, pois para além das fracas expectativas que os Educadores de Infância têm em relação à sua profissão neste contexto, o próprio sistema de ensino/formação não se coaduna com o de traçar caminhos orientadores, onde o currículo em Creche fica muito obscuro, no oculto, esquecendo-se de que tudo o que acontece nestas idades são pilares para o resto da vida e que é nas pequenas coisas, que se pode firmar o que diz Saint-Exupéry (2004) *o essencial é invisível aos olhos*.

Assim sendo, é essencial que exista um plano orientador fundamentado, com princípios e objetivos alicerçados à condição base desta valência. Os Educadores são “os agentes decisivos e os decisores principais do processo educativo ainda que não os únicos, e ainda quando não autónomos, na cadeia da gestão dos processos curriculares” (Roldão, 1999, p.24), assim o currículo deve ser projetado, elaborado e implementado de acordo com as verdadeiras características, necessidades e interesses das crianças. Deste modo o papel do profissional de Educação de Infância em Creche é dignificado, valorizado e reconhecido.

Vasconcelos e Assis (2008) referem que:

“A documentação pedagógica faz parte do trabalho do educador consciente. Poder refletir sobre o seu trabalho para, eventualmente, o reformular ou, muito simplesmente, o guardar depois de analisado para posterior divulgação, torna-se uma dimensão integrante das rotinas (...) (p.78).

É mais que visível que o Educador de Infância assume um papel importante no processo de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, como tal a existência de um currículo que possa guiar os caminhos a percorrer para chegar até esses processos que são distintos nas diferentes faixas etárias das crianças (Creche e Jardim de Infância), é deveras importante. Roldão a este respeito refere que “Aprender não acontece espontaneamente, e muito menos isoladamente. E ensinar – a profissão de todos nós – é antes de mais fazer alguém aprender” (1999, p.28). Daqui a importância de orientações, roteiros que nos levem a bom-porto.

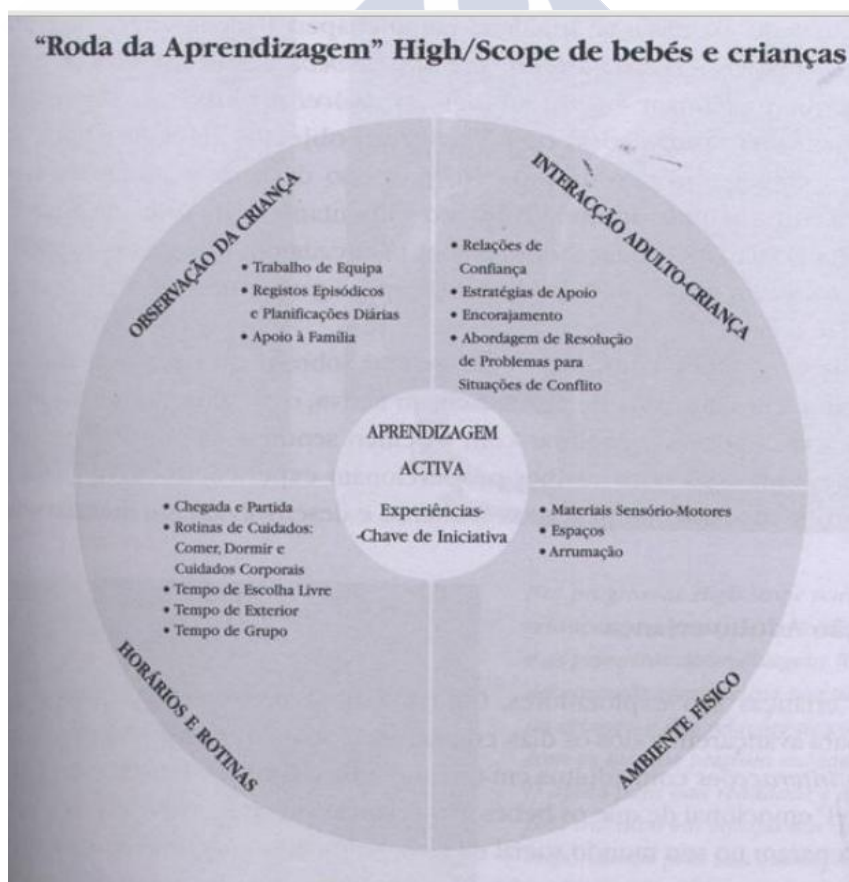
São conhecidos alguns modelos curriculares, definidos, estudados e aplicados em contexto de pré-escolar, entre outros o modelo Reggio Emilia, o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), o modelo High-Scope, o método João de Deus e o modelo Maria

Montessori. Já para a Creche essa oferta é mais reduzida e também menos implementada em contexto, na prática de um Educador, mas “Se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem” (Portugal, 1998, p.204). Araújo (2013) apresenta-nos algumas dimensões pedagógicas, a Pedagogia-em-participação, a perspectiva de Reggio Emilia, a proposta de Goldschmied e a abordagem de High-Scope, como opções curriculares em Creche.

Sobejamente a mais conhecida, estudada, organizada, teorizada, sistematizada e aplicada é a do modelo curricular americano High-Scope, pois este apresenta diversas referências relativas à primeira infância. Segundo Post e Hohmann (2004, p.2) “(...) tem uma longa história no desenvolvimento curricular, treino e investigação na área do desenvolvimento de bebés e crianças de tenra idade (...)” o que projeta um currículo e tranquiliza o profissional que trabalha em Creche.

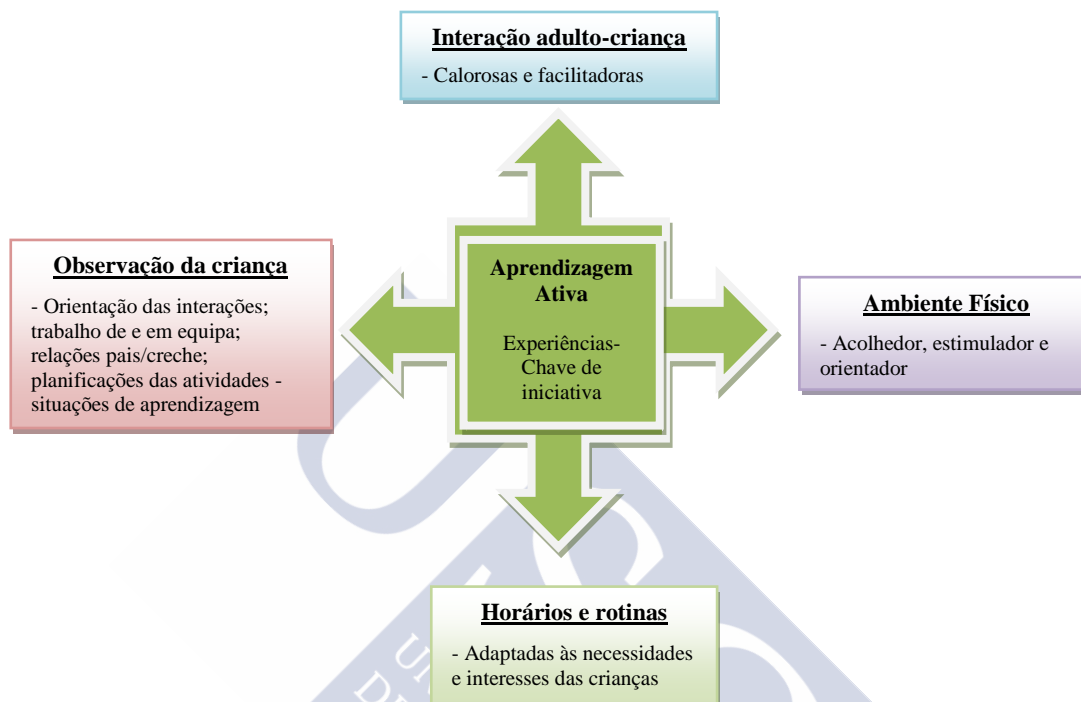
Os seus princípios baseiam-se na *aprendizagem ativa*, nas *experiências-chave* que as autoras apresentam, num esquema circular, no que denominam por “Roda da Aprendizagem”, na qual se encontram sistematizadas “as ideias fundamentais que orientam a abordagem aos cuidados e à educação em grupo de bebés e crianças pequenas» (Post e Hohmann, 2004, p.10).

Figura n.º 1 - Modelo High-Scope - “Roda da Aprendizagem”, segundo Post e Hohmann (2004, p.11).



É portanto através das aprendizagens ativas que a prática de um Educador se deve basear dentro de alguns referências tais como a observação da criança, a interação adulto-criança, os horários e rotinas, o ambiente físico.

Esquema n.º 1 - Referências essenciais do modelo High-Scope. Adaptado da Roda da Aprendizagem, segundo Post e Hohmann, (2004).



Assim sendo, para que haja esta *aprendizagem ativa*, mediante a vivência de um conjunto diversificado de *experiências-chave* é condição que se determinem em 4 pressupostos, pois as crianças:

- "(...) aprendem com todo corpo e todos os seus sentidos";

As crianças exploram e brincam com os objetos, com os materiais que lhes captam a atenção e aguçam a sua curiosidade, bem como com as pessoas que as rodeiam, com quem mantêm interações e estabelecem relações afetivas e sociais. Envolvem-se nestas atividades, durante o período de tempo que as satisfazem e lhes dão prazer e bem-estar. Para além dos materiais, exploram, igualmente, o espaço, agindo e movimentando-se de acordo com as suas possibilidades motoras (gatinhar, andar, sentar, trepar, alcançar, correr,...).

- "(...) aprendem porque querem";

No seu dia-a-dia, as crianças vão aprendendo a expressar as suas preferências por pessoas, materiais e experiências, a fazer escolhas, a agir com maior autonomia, a tornarem-se cada vez mais curiosas e envolverem-se em actividades que elas próprias iniciaram.

- "(...) comunicam aquilo que sabem";

As crianças iniciam contacto com as pessoas que as rodeiam, que cuidam, que brincam e que interagem com elas. Assim, aprendem a expressar os seus sentimentos, as suas descobertas, as suas necessidades através de gestos, de expressões faciais, de sons que

para elas fazem sentido, tem um significado. Cabe ao adulto estimular e encorajar esta comunicação.

- “(...) aprendem num contexto de relações de confiança.”

É fundamental que os educadores que interagem com as crianças a) demonstrem e expressem interesse e apreciem as suas brincadeiras, as suas acções, as suas explorações e descobertas; b) reconheçam e respeitem os seus sentimentos; c) transmitam segurança e conforto; d) proporcionem o contacto físico (abraçar, segurar, baloiçar, fazer festas, dar colo, ...); e) conversem e falem sobre o dia-a-dia de forma adequada; f) deem atenção e respondam aos seus pedidos, às suas necessidades e iniciativas (Idem pp.22 - 36).

Estes pressupostos fundamentais para as crianças de tenra idade, são de certa forma, o que molda, o que dá forma, à prática/acção do Educador, uma vez que informa como as crianças podem aprender, logo permite o conhecimento, logo criam competências. Estando nós a referirmo-nos à valência Creche onde se educa nos e pelos afetos, gostaríamos de salientar como o último pressuposto tem impacto na criança, uma vez que, gradualmente, torna-se mais confiante, curiosa pelo meio que a rodeia e sente-se capaz de experimentar, arriscar e enfrentar desafios (Winnicott, 1987, Gerber 1981, Bowlby 1982, *cit* por Post e Hohmann, 2004, p.37).

Ainda dentro desta linha as autoras referem que estas primeiras aprendizagens (experiências-chave) encontram-se organizadas num conjunto diversificado de categorias (sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento; música; comunicação e linguagem; exploração de objetos; noções precoce da quantidade e de número; espaço; tempo). Segundo Post e Hohmann (2004), tais “experiências chave” «representam aquilo que os bebés e as crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem ativa» (p.12).

Podemos retirar das ideias base deste modelo que, sendo as experiências-chave o pilar para as restantes aprendizagens, cabe ao Educador através das mesmas proporcionar, identificar e interpretar as aprendizagens realizadas pelas crianças e planear/orientar a sua prática pedagógica, no sentido de apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem, visando sempre, a promoção do bem-estar emocional (relações sócio-afetivas), físico (motricidade global e fina), e cognitivo (compreensão, expressão verbal e não verbal, interpretação...). Tudo isto é o que se pode designar por currículo na Creche.

Vão surgindo outras orientações disponíveis em documentos norteadores como já anteriormente foi abordado, para os Educadores de Infância em Creche, os Manuais do Ministério da Segurança Social, nomeadamente o MPCC - Manual de Processos-Chave para a Creche, onde é referenciado a elaboração de um Projeto Pedagógico, ferramenta útil e rica em orientações para o educador, uma vez que nele têm que estar implícitas as “orientações curriculares” e metodologias a implementar.

Depois de tudo isto podemos fazer uma leitura sincrónica e diacrónica do Currículo. Nesta perspetiva questionamo-nos como se pode organizar uma proposta curricular, uma vez que ainda existem muitos entraves a estas temáticas nos Jardins de Infância, e de forma mais acentuada nas Creches. De fato, este é um assunto para muitos profissionais de educação ainda tabu, incompreendido, inadaptado, que gera alguma controvérsia e múltiplas reflexões;

talvez por isso o inúmero de conceitos de currículo, e a enorme forma de pôr em prática o desenvolvimento curricular, nos diversos anos e níveis de escolaridade. Se,

“(...) o que acontece no pré-escolar é o funcionamento de um sistema aberto que começa quando as crianças entram na escola e avança, exactamente, até ao ponto em que cada uma pode ir. Nos outros níveis de ensino a tendência é o alcançar geralmente num ano escolar, determinado produto final inicialmente “prescrito”. (...) Parece então que o que a escola faz é limitar finitamente um processo que é infinito – a aprendizagem. (...) Acredita-se que os únicos lugares e níveis onde o aluno pode aprender de acordo com o que ele precisa se localizam nos dois extremos, ou seja, no pré-escolar e no tempo de doutoramento ou de pós-doutoramento.

No pré-escolar também se admite que a criança escolha o projecto, que goste ou não goste, que adira ou não a um momento proposto pelo educador e/ou colegas, que siga um interesse durante dois ou três dias ou um ou dois meses. Entre estes dois extremos (pré-escolar e doutoramento) existe uma série de currículos que estimulam ou dificultam porque põem barreiras no processo, porque tendem a homogeneizar” (Carvalho, 1996 p.67).

Isto de certa forma verifica-se na formação inicial de um profissional de Educação de Infância, onde o currículo estabelecido para as diversas escolas de formação é basicamente o mesmo, preocupando-se essencialmente com as grandes teorias e conceitos, com o ensinar do saber-saber estimulando muito pouco quer o aluno, quer o professor a sucessivas reflexões na ação e sobre ação e das práticas desenvolvidas, para além de que

“(...) grande parte do currículo de formação de um educador de infância está fortemente concentrado no grupo dos 3-5 anos. Consequentemente, os futuros educadores sentem-se mais inseguros com as crianças com menos de 3 anos” (Portugal, 2002 p.86).

Com a transição do bacharelato para a licenciatura verificou-se um diminuir no processo curricular do curso, das disciplinas mais práticas, privilegiando as diferentes expressões (música, ginástica, plástica, dramática, entre outras), para disciplinas de índole mais teórico em que os diversos professores denotam alguma dificuldade em cumprir com os conteúdos programas e em articulá-los com a prática, provocando nos alunos algum desinteresse, desmotivação, inseguranças, incertezas, acréscimo na carga letiva e uma falta de tempo e vontade de reflexão, que por sua vez provoca no aluno o fazer por se fazer, o fazer para conseguir finalizar um curso, o fazer para tirar boas notas.

“É claro que quando se confina sobretudo em objectivos e programas preestabelecidos, esta posição do professor é a de um mero encaminhador. Este professor não tem de descobrir nada, ... Tudo é dado, fornecido ou sugerido por um professor que assume o seu papel com neutralidade, como mero consumidor. Tudo se passa como se não fosse exigido ao professor um saber específico, como se não fosse exigido ao professor uma capacidade de decisão, como se lhe restasse “seguir” os papéis e os livros – um currículo fora do aluno e fora do professor” (Carvalho, 1996 p.68).

Já com a entrada do processo de Bolonha o quadro alterou-se significativamente como vimos a referenciar e podemos analisar através dos decretos-lei que regulamentam os princípios gerais a que as escolas superiores de educação se basearam e baseiam, no respeito à formação inicial dos Educadores de Infância desde o bacharelato até hoje à considerada licenciatura e ao mestrado (Bolonha). Uma das maiores relevâncias prende-se com o grau e diploma

académico, a carga horária dos cursos, da prática pedagógica - prática educativa supervisionada e a conciliação da teoria-prática, desde o Bacharelato - *Decreto-lei 59/86, de 21 Março do D.R.- 1ª série, nº67*⁴⁹ e *Portaria 352/86*⁵⁰; à Licenciatura - *Decreto-lei 115/97 de 19 de Setembro*⁵¹; *Decreto-lei 255/98 de 11 Agosto*⁵² até ao Mestrado - *Decreto-lei 43/2007 de 22 Fevereiro* [Bolonha - Licenciatura em Educação Básica⁵³ (1ºciclo) ou Mestrado em Educação Pré-escolar⁵⁴ ou ainda Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico⁵⁵ (2º ciclo)]. Teresa Vasconcelos destaca assim a necessidade de se repensar toda esta prática de formação dos profissionais de Educação de Infância em contexto de Creche “exactamente porque se trata de educar os mais vulneráveis, a qualidade da formação deve ser melhorada” (Vasconcelos, 2011, p. 18035).

Muitas têm sido as transformações assinaladas,

“desde a diversidade de instituições, à grande heterogeneidade em relação à formação inicial, originando uma enorme diversidade de modelos de formação que pretendem de uma certa forma a adaptação do homem à sua profissão (Carré e Caspar, 2001 p.170). Os currículos dos cursos terão com certeza a sua origem numa análise das actividades reais de trabalho, já que hoje o professor intervém em diferentes campos” (Mota-Teixeira, 2008, p.71)

Contudo, a formação deve ser vista e sentida como uma contribuição para a descoberta do sentido da vida profissional, sendo que um Educador de Infância tem no seu horizonte realidades distintas, complexas e complementares, que se não forem abordadas, refletidas, investigadas, idealizadas e vivenciadas no terreno, trarão no futuro algumas ignorâncias,

⁴⁹ Aprova o referencial genérico das atividades das escolas superiores de educação em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário.

⁵⁰ Regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a atuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico.

⁵¹ O decreto-lei refere que os Educadores de Infância adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de Licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino.

⁵² O decreto-lei estabelece que a aquisição do grau académico de licenciado se realiza através de cursos de complemento da formação científica e pedagógica ou de qualificação para o exercício de outras funções educativas, organizados por escolas superiores de educação e por estabelecimentos de ensino universitário, nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo

⁵³ Apresenta uma estrutura curricular abrangente e transversal que promove a aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos estruturantes permitindo obter, de acordo com o Decreto-lei 43/2007, o número de créditos exigidos nas diferentes áreas do saber para a inscrição dos Mestrados de habilitação profissional para a docência, como Educadores de Infância, Professores do 1ºciclo do Ensino Básico ou Professores de 1º e 2º ciclos de Ensino Básico.

⁵⁴ O Mestrado pretende proporcionar a construção de conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos e de investigação, numa perspetiva de desenvolvimento articulado da profissionalidade e da personalidade; potenciar o desenvolvimento de capacidades investigativas sobre a prática, pelo exercício da reflexão sobre, na ação e para a ação, visando o desenvolvimento de competências de agir e reagir perante situações educativas sempre complexas e únicas; promover a consciencialização dos papéis e funções que configuram os níveis de autonomia dos futuros Educadores/as de Infância nos contextos sociais, visando a sua progressiva intervenção com o grupo de crianças, na instituição educativa, na comunidade envolvente e na sociedade.

⁵⁵ Este ciclo de estudos de qualificação profissional, conducente ao grau de Mestre, na especialidade de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, visa assegurar a titularidade conjunta de habilitação profissional para a docência de Educador/a de Infância e do Professor do 1º CEB. O Mestrado tem a duração de três semestres (90 ECTS), e visa fomentar o desenvolvimento de competências heurísticas, necessária à ação educativa, e potenciadoras da construção do saber, saber fazer, saber ser e saber transformar; proporcionar a construção de conhecimentos culturais, científicos, técnicos e pedagógicos, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e pessoal; potenciar o desenvolvimento de competências investigativas, como estratégias de desenvolvimento do saber profissional; promover a consciencialização dos papéis e funções que configuram os níveis de autonomia dos futuros Educadores/as de Infância e Professores de 1º CEB, nos diferentes contextos sociais; fomentar a construção de conhecimentos para conceber, desenvolver e avaliar projetos educativos e curriculares nos campos da ação; promover o desenvolvimento de auto-análise necessária à reformulação do pensamento e ação docente.

dissabores e in experiências, quando no terreno exercerem as suas profissões. “É necessário que os estudantes reconstruam, readquiram a sua própria visão do mundo, mas fazê-lo é já estar a compreendê-lo, o que só pode ser feito com a ajuda de teorias e conceitos dotados de um poder descritivo e explicativo dos fenómenos” (Mota, 2010, p.15).

De fato a formação inicial não se pode centrar apenas na aquisição das competências técnicas, mas contemplar outras áreas de desenvolvimento pessoal e relacional, em que a reflexão sobre a ação e na ação toma uma particularidade interessante e importante no perfil específico do Educador de Infância para a Creche, onde a competência comum transversal a todos os níveis de ensino e a todos os cursos, se torna num afunilar de saberes que surgem da dúvida pensada e projetada para a qualidade da educação de crianças dos zero aos três anos de idade.

No pensamento de Esteve (1995, *cit* por Formosinho 1997, p.19) afirma existir “(...) uma inadequação do modelo técnico burocrático de condições académicas, da qualidade das credenciais educativas, à qualidade das pessoas, sendo urgente a emergência de um modelo que faça prevalecer a análise da qualidade das pessoas e das suas competências reais”, uma vez que, a teia social em que os alunos se encontram é menosprezada e a sua opinião de pouco serve para a sua formação. Utilizando a expressão de Emmanuel Todd, (*cit* por Mota 2010, p.15), os formandos estão presos à lógica do “pensamento zero”. Tempos estes que já não se adequam à nossa sociedade e ao nosso sistema educativo.

Segundo Nóvoa (1989, p.438) no plano de formação devem ser consideradas duas dimensões “(...) o desenvolvimento de um corpo de saberes e de saberes fazeres e um conjunto de normas e de valores característicos da profissão. O desenvolvimento de um corpo de saberes característicos da profissão está em grande parte dependente da evolução das instituições de formação”.

Gabriela Portugal refere, existirem lacunas no currículo de formação inicial em relação aos programas educativos para a Creche.

“Neste sentido, recorrendo-se aos princípios educativos na Creche enunciados por Gonzalez-Mena e Eyer (1989), salientam-se formas de alteração das pré-concepções sobre o papel do educador em Creche e sobre características, necessidades e competências das crianças mais pequenas, delineando-se implicações para a formação dos futuros educadores” (Portugal, 2002 p. 85).

Torna-se urgente que os profissionais e as escolas de formação repensem, reflitam e discutam o valor de um programa/currículo para a primeira infância, pois

“Importa desenvolver consciência sobre o que realmente representa uma experiência benéfica, nutriente e gratificante para os bebés e suas famílias para, em consonância, adequar objectivos e estratégias. Só com uma verdadeira atitude de atenção e respeito pelas crianças e suas famílias, poderemos assegurar que cada vez mais crianças se sintam bem consigo próprias e com os outros” (Portugal, 2005, p. 23), desenvolvendo-se de uma forma harmoniosa e global.

Na linha de pensamento de Azevedo (1999, p.98, *cit* por Mota-Teixeira 2008, p.89)

“Hoje, o diploma de formação inicial constitui um importante elemento fundacional. Sobre ele, e quanto melhor for a fundação mais segura será a construção, serão erguidos

momentos de trabalho e novos momentos de formação, outros cursos e novos diplomas, momentos ora mais formais ora mais informais de aprendizagem ao longo da vida. A primeira pedra só ganha sentido porque é a primeira de uma série de outras pedras que hão-de configurar o edifício pessoal”.

Esperava-se assim, que a escola de formação inicial não transmitisse apenas saberes globais e científicos, mas educasse os seus formandos a usarem as suas ferramentas específicas para a construção da educação que, começa desde que criança nasce e não somente apenas quando ingressa no pré-escolar ou na escolarização obrigatória (1º ciclo). O que na realidade pouco, até hoje, se verificou nos currículos de formação inicial dos Educadores e atualmente com o processo de Bolonha ainda transparece menos, apesar de nos princípios base da formação estarem implícitos conceitos contraditórios aos que nos referimos anteriormente, continua-se a verificar na prática que esta (valência Creche) é uma luz que ofusca a visão dos alunos em formação e dos Educadores de Infância no terreno.

2 – CONHECIMENTO PROFISSIONAL, COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES PARA A VALÊNCIA CRECHE

São conhecidas e delineadas algumas competências em torno da formação inicial dum educador de infância, pelas vias da legislação, assim como também já são vários os autores que definem competência/competências profissionais gerais, mas serão estas diferenciadas para um educador que desempenhe as suas funções em Creche?

Como definir competências sem se conhecer? É em torno do conhecimento que se podem definir as competências, pois dificilmente se pode refletir o que não se conhece, é muito importante o conhecimento, para fluir nos conceitos e as ideias que constituem o próprio conhecimento. T.S Eliot⁵⁶ diz que, *o que é bem conhecido, justamente porque é bem conhecido não é conhecido, porque só os que se arriscam a ir longe demais são capazes de descobrir o quão longe se pode ir.*

Podemos levantar as questões:

- O que é o conhecimento?
- Que conhecimentos têm os profissionais de educação de infância para a Creche?
- Que conhecimentos deveriam ter?
- Será que existe um tronco comum do e no conhecimento profissional?

Esta linha de pensamento foi trabalhada numa orientação paradigmática do conhecimento por Shulman (1989), em três grandes paradigmas; o *positivista* baseado no presságio/produto, investigação sobre o ensino segundo as qualidades dos professores; o *hermenêutico* baseado no processo – produto; e o *ecológico* baseado na crítica, e no pensamento. Ora como pode isto acontecer num Educador em Creche quando as “incertezas e fragilidades dos profissionais da infância cuja formação inicial é, na grande maioria dos casos, muito superior na faixa etária dos 0-3 anos”, levando a que os profissionais deturpem os princípios bases destas idades e em que “As dúvidas (...) conduzem ao risco da escolarização precoce, que começa a ser real na primeira infância” (Cardoso, 2010, p.4), e não é de todo isto que se pretende.

⁵⁶ Thomas Stearns Eliot (1888-1965) foi um poeta, ensaísta dramaturgo e crítico literário.

O conceito de conhecimento é demasiado complexo e abrangente para uma única definição, sendo originado por vários termos, as ideias, noções, valores, cultura, instrução, proposições, (in) formações, notícias, etc. “Todo o conhecimento suporta em si o risco do erro e da ilusão” (Morin, 1999 p.23).

Existem e deverão existir várias formas de conhecimento na profissão; de si, dos outros, pedagógico, teórico-prático, científico, técnico, inter relacional, reflexivo, inato, contextualizado, intuitivo, de mudança, de gestão, de inovação ..., porém um profissional de educação de infância deverá ter a capacidade de resolver e atuar perante uma situação; de relacionar, de somar o que observa, reflete e recebe; de (in)formar; sensibilizar; (trans)formar; motivar e adquirir saberes em mudança, quase como que aprendendo a desaprender (Gaspar-Silva, 2006).

“As escolas trabalham conhecimentos – conteúdos do século XIX, com professores do século XX, para alunos do século XXI” (Mmereu e Pozo, 2003, *cit in* seminário pela docente Lourdes Montero Mesa).⁵⁷ Daqui advém a extrema importância e quase inexistente, reflexão através de registos das práticas pedagógicas desenvolvidas, defendendo-as e dando-as a conhecer. Não existe portanto um tronco comum do conhecimento na profissão de docência; isto porque como anteriormente referimos os professores/educadores registam muito pouco as suas experiências, refletindo-as e publicando-as, o que seria de certa forma o fragmentar e formalizar desse mesmo conhecimento.

O conhecimento profissional também nos leva às didáticas de investigação, pois é desejável que seja um conhecimento epistemologicamente diferenciado, resultante de uma elaboração e inter relação de diferentes saberes, concebendo-se como um sistema de ideias em evolução. “O conhecimento do conhecimento, que contém a integração do conhecedor no seu conhecimento, deve aparecer à educação como um princípio e uma necessidade permanente” (Morin 1999, p.36). Imerge assim um discurso pedagógico em que o conhecimento leva à abordagem do currículo/prática por competências, sendo estas definidas por Roldão (2008, pp.22-24)

“o objetivo último dos vários objetivos que para elas contribuem. (...) É assim claro que a competência não exclui, mas exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade”.

O que nos leva a refletir se de fato os saberes profissionais de um Educador de Infância estão congruentes aos saberes do contexto real da valência Creche.

2.1 – COMPETÊNCIAS DESENHADAS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES

Considerando a Lei de Base do Sistema Educativo em vigor e a legislação⁵⁸ associada, que define os perfis da formação Inicial dos Educadores de Infância, bem como os documentos

⁵⁷ Documento complementar do Seminário Formação de Professores e Construção do Conhecimento Profissional, proferido pelas docentes Estela Lamas e Maria de Lourdes Montero Mesa, no âmbito do Doutoramento Perspectivas Didáticas em Áreas Curriculares – III edição, 2004.

⁵⁸ Legislação e definição da mesma, nas notas anteriores - 51, 52, 53, 54, 55, 56

norteadores da Educação de Infância, Orientações Curriculares, perfil geral e específico do desenvolvimento profissional, podemos abordar que os documentos norteadores apontam algumas competências gerais ao curso (formação) e à profissão, porém poucos se reportam à especificidade da Creche. Para melhor percepção e compreensão iremos fazer uma abordagem individualizada e um paralelismo entre ambas.

2.1.1 – COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL

A reflexão em torno da formação inicial de Educadores de Infância não esgota em si os seus argumentos, pois falar desta formação é falar da ótica como olhamos o ensino, a educação e a forma como perspectivamos um Educador como gestor de afetos e de aprendizagens da vida e para a vida de uma criança desde os zero aos cinco/seis anos de idade. Hargreaves diz que “O ensino já não é o que era, nem a aprendizagem profissional requerida para se ser professor e para se desenvolver profissionais ao longo do tempo” (1998, 152, 153), assim sendo, que competências relevantes, a formação inicial trouxe e ainda traz para que este profissional desempenhe as suas funções com aspetos relevantes para a educação e desenvolvimento destas crianças de tão tenra idade? Será que: “Desenvolver uma competência é assunto da escola? Ou a escola deve limitar-se à transmissão do conhecimento? O debate sobre as competências reanima o eterno debate sobre cabeças bem-feitas ou cabeças bem-cheias” (Perrenoud, 1999, p.10).

Está consagrado no perfil geral de competências dos Educadores (Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto) que

“1- Na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, (...) com as especificações (...), as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.

2 - A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos”.

O que de certa forma nos deixa perplexos, quando sabemos que esta é uma idade crucial ao desenvolvimento da criança e do individuo enquanto adulto, e que em pleno século XXI ainda continua a ser legalmente defendido que, a formação dos Educadores pode e não deve, capacitar os profissionais para desempenhar as suas funções em Creche. E se pode capacitar, quais as competências visadas na formação destes profissionais.

Considerando a atual Lei de Base do Sistema Educativo (Decreto-lei 43/2007 de 22 Fevereiro) a formação destes profissionais enquadra-se num princípio comum (1º ciclo) com competências gerais e académicas associadas aos perfis do Educador e dos professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (EB) em que este curso terá sempre uma maioria, no mais lato ser da educação (formação em saberes e formação educacional de base) e uma minoria orientada para cada perfil profissional já no 2º ciclo de estudos superiores (formação pautada por valores éticos e de investigação em que o formando contribui para o desenvolvimento da profissão, assumindo a dimensão cívica e formativa das suas funções), formando-se assim Técnicos de Educação numa primeira fase que representa a via essencial de acesso aos cursos de Educadores e Professores numa segunda fase.

De referir que estas são competências transversais aos outros profissionais, professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, em que as diferenças têm a ver com os respetivos níveis de educação e ensino bem como disciplinas específicas de cada docente.

Quadro n.º 8 - Competências da formação inicial no 1º ciclo e no 2º ciclo de estudos superiores na área de formação dos Educadores.

PERFIS -FORMAÇÃO	CONHECIMENTOS / COMPETÊNCIAS
Técnico de Educação (1º ciclo) - Educador de Infância - Professor do 1º ciclo do ensino básico - Professor do 1º ciclo do ensino básico	Demonstra possuir um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes de ordem académica que lhe permitem a realização de funções técnicas na área da educação, seja diretamente em contacto com crianças, jovens ou adultos, seja nas fases de planeamento e avaliação, nomeadamente: I- Conhecimentos fundamentais nas áreas disciplinares que constituem o núcleo do currículo do ensino básico - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza e ainda conhecimentos gerais de Pedagogia, Teoria do Currículo, Psicologia Educacional e Análise Social da Educação. II- Capacidade de observar e se integrar em contextos educativos e de refletir criticamente sobre os acontecimentos que neles ocorrem. III- Uma formação cultural, pessoal, social e ética compatível com o exercício de funções técnicas no âmbito da educação de crianças, jovens e adultos.
Educador de Infância (2º ciclo)	Demonstra ter competências para: I- Conceber e desenvolver o respetivo currículo, ajustado ao seu contexto de trabalho, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas nas crianças. II- Observar as crianças e identificar as suas características e necessidades e estabelecer com elas uma relação educativa de qualidade, promotora de inclusão, segurança e autonomia. III- Realizar atividades educativas promotoras da aprendizagem no âmbito de todos os objetivos curriculares no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo, de forma a que possam ser atingidos de modo integrado e avaliar os progressos dos alunos. IV- Trabalhar em colaboração com outros atores educativos e da comunidade na construção, realização e avaliação do projeto da sua instituição, envolvendo igualmente as famílias e a comunidade. V- Realizar a sua própria formação como elemento constitutivo da sua prática profissional, analisar os problemas existentes nesta prática e ensaiar e avaliar estratégias e ações com vista à sua superação.
Educador de Infância e Professor 1º Ciclo Ensino Básico (2º Ciclo)	As mesmas competências dos Educadores de Infância e o acréscimo de algumas especificidades I- ... atividades e projetos em articulação com as outras disciplinas e áreas, com vista à construção de aprendizagens integradas nas crianças. III- ... os objetivos curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física, Educação Artística e de áreas curriculares transversais ...

Quadro n.º 9 - Competências dos perfis de formação. Estrutura e duração dos ciclos de estudos superiores na área de formação dos Educadores.

ESTRUTURA E DURAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO		
Ciclos	Áreas de Formação	Créditos ECTS
1º Ciclo - Educação Básica/Técnico de Educação	Formação nas áreas curriculares de base:	150
	- Português - Matemática - Ciências - História e Geografia - Língua Estrangeira - Educação Artística - Educação Física	30

	- Formação educacional de base ⁵⁹	30
	- Formação orientada para satisfação de requisitos de acesso a cursos de 2º ciclo de estudos superiores	05
	- Formação cultural, pessoal, social e ética	Total 180
2º Ciclo - Educador de Infância e Professor 1º ciclo ensino básico	Formação em áreas de docência e respetivas didáticas bem como em aspetos específicos da educação de infância	30
		20
	Formação educacional geral e iniciação à investigação educacional ⁶⁰	60
	Formação prática e trabalho de investigação	05
	Formação cultural, pessoal, social e ética	05
	Opção da instituição	Total 120

Como podemos analisar o Currículo formativo dos Educadores de Infância tornou-se muito globalizante, pouco direcionado, numa primeira fase para esta especificidade, pois como verificamos a formação na áreas curriculares de base tem em vista proporcionar ao aluno uma formação essencial em todas as áreas diretamente relacionadas com a docência de um perfil de professor do 1º ciclo, podendo apenas se refletir esta formação mais direcionada, na formação educacional de base, em que dependendo da escola e dos formadores se pode abordar a psicologia, a sociologia e a pedagogia nos diferentes contextos educativos, com a inclusão de atividades observadas e/ou realizadas em escolas ou outras instituições, incluindo a Creche. Sim, depende muito dos formadores/professores que

“ (...) constituem o maior triunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira” (Day, 2001, p.16).

Já no segundo ciclo dos estudos superiores a formação continua a seguir uma matriz mais direcionada à prática em contexto de Jardim de Infância, onde existem documentos de base, orientadores da prática dos Educadores, em que na formação os aspetos específicos da Educação de Infância, desenvolvem-se em torno das competências necessárias para pôr em prática as orientações curriculares da educação pré-escolar. Esta preocupação de dar a conhecer a realidade de Creche vem em grande parte da formação prática e do trabalho de investigação, que sendo ele de observação, intervenção, análise e reflexão em torno das situações reais, cria nos formandos a vontade de saber mais sobre a valência de Creche “Já que se torna importante aprender com as práticas para não se correr o risco de regredir e perder um terreno outrora conquistado” (Granchó, 2009, *cit in* Machado *et al.*, 2013, p.31), e assim criar competências específicas dentro da área da Educação de Infância.

⁵⁹ A formação educacional de base inclui disciplinas de Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Pedagogia

⁶⁰ Na formação educacional geral e iniciação à investigação educacional incluem-se disciplinas como por exemplo Desenvolvimento Curricular e Organização e Administração Escolar.

À semelhança do que nos diz Pinho *et al* (2013, p. 115,116) corroborando a ideia de Portugal (2009b p.9-24),

“uma das principais competências que a formação inicial deve desenvolver no educador, [perspectivando o seu futuro nas diferentes valências], diz respeito à competência de se centrar na criança, isto é, 1. Capacidade para reconhecer e compreender a diversidade; 2. Capacidade para aceder à perspectiva da criança; 3. Capacidade para articular e integrar num espaço coletivo, habitado por crianças e adultos, a diversidade de interesses e necessidades; 4. Procura de harmonia entre teoria e prática e/ou capacidade para (re)construir sistematicamente o conhecimento sobre as crianças e sobre como aprendem. Deste modo, assume-se como imprescindível a formação inicial promover uma cultura de reflexão, de autoavaliação e questionamento permanentes, constituindo as crianças o ponto de referência”.

Note-se que o facto dos cursos de formação de Educadores de Infância e professores para os 1º, 2º e 3º ciclo do EB e do ES terem uma estrutura semelhante não significa que as disciplinas que compõem os respetivos planos de estudo sejam exatamente as mesmas. Na verdade, estes cursos diferenciam-se tanto nas vertentes educacional geral e específica como na vertente prática e de iniciação à investigação educacional, quer pelos assuntos abordados quer pela ênfase assumida, porém e após análise à lei e todos os seus artigos podemos dizer que pouco se reporta esta educação à Educação de Infância para a Creche. Perrenoud (1999) diz a este respeito que

“Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Estando já presentes, organizados e designados pelo contexto.” (p.23) (...) Para isso, é preciso formar uma ideia do que ocorre na caixa-preta das operações mentais (...) [pois, como] poderia descrever um conjunto de ações que remetesse para a competência subjacente, sem perguntar como ela funciona. Talvez assim fosse possível nomear, classificar, repertoriar as competências ao acrescentar o verbo “saber” a um verbo que caracterize um conjunto de acções semelhantes saber fazer (...)” (p.21).

Existe portanto uma grande distância entre esta formação generalista e aquela que deveria olhar para a particularidade dos interesses inerentes ao curso e às saídas profissionais dos Educadores. Ainda se observam números relevantes de pessoas sem formação, ou com uma formação pouco refletida e conhecida para Creche a exercerem as suas funções nesses contextos. Este é um conhecimento pouco trabalhado na escola de formação, refletindo-se nas práticas de pouca qualidade pouco inovadoras nesta área.

Aferimos que ao longo de pelo menos dez décadas de formação para profissionais de Educação de Infância, 40 anos de existência de Creche e mais ou menos de uma década de reconhecimento/exigência de um Educador em Creche, os normativos legais esqueceram a formação desses mesmos profissionais para a sua ação em Creche. Ela sempre esteve na discussão dos muitos debates, palestrar e formações extra formação inicial, pela preocupação, inquietação dos próprios profissionais e pelas limitações que estes sentem quando desempenham as suas funções na Creche. Foram vários os esforços que se fizeram no sentido de se reconhecer esta valência como o primado de todas as outras, contudo, nem sempre foi fácil a sua concretização em contexto educativo (ESEs, e Creches). Assistimos a várias reestruturações da Lei de Bases, ao elevar - por parte dos gigantes da educação (Teresa Vasconcelos, Formosinho & Formosinho, Gabriela Portugal, Maria João Cardona, Nóvoa,

Roldão...) e ao derrocar – por parte do poder central (ME) de propostas viáveis e interessantes; proclamaram-se mudanças nas práticas pedagógicas dos Educadores em Creche que privilegiassem a educação através da participação democrática e não somente práticas assistenciais mas não se deram diretrizes de base para que isso pudesse acontecer de forma fundamentada. Assim podemos dizer que ao longo destas décadas houve uma clara tentativa de criar políticas audazes, de alterações de mentalidade, de abertura a novas ideias e ideias, de diálogo multicultural e pluriétnico, de consciências que a inovação pedagógica é necessária, de concretizações de reformas e reorganizações curriculares, mas a Creche ainda continua a ser considerada por muitas frentes como um palco assistencial e necessário socialmente, um lado em que os bastidores do palco educativo são muito obscuros. Podemos facilmente considerar que a tão apregoada “afirmação de que à creche não compete apenas “tomar conta de crianças” e que as suas respostas devem, antes de tudo, ser “educacionais” e não exacerbadamente assistenciais” (Marchão, 2012, p.8), tem sido mais uma luta dos que nela estão imbuídos ou nas instituições de ensino superior que de certa forma compensam esta lacunas na formação inicial com formações contínuas (pós graduações).

Conscientes que as instituições educativas (ESEs) não devem ser o único lugar onde se aprende e constrói conhecimentos, pensamos que é um dos locais mais propícios para que tal educação e conhecimento aconteçam, fazendo crescer o seu papel de protagonista na formação inicial de Educadores de Infância para trabalhar na Creche, face a outros intervenientes no processo educativo e outros objetivos implícitos nesta formação de base, aquilo que Rey (2002, p 188) designa de *transversalidade*, que pode ser *intra ou transdisciplinar* ou mesmo *adisciplinar*.

No seio da educação as escolas de formação inicial de profissionais de educação de infância, não deve aliar-se das suas responsabilidades em matéria de educar estes profissionais para desempenharem as suas funções com qualidade educativo-pedagógica e assim possuírem novas competências litigando uma (re)definição da formação inicial e profissional nesta especificidade da Educação de Infância, que é a Creche.

2.1.2 – COMPETÊNCIAS DA PROFISSÃO

Ainda que possamos apontar que todos os documentos normativo-legais, norteadores da prática de um Profissional de Educação de Infância apontem para a sua ação em pré-escolar, podemos dizer que nas entrelinhas dos mesmos se dê uma ligeira cor à vida na vida em Creche. Porém e como vimos anteriormente se a formação inicial não dá bases, como pode um profissional ter competências nas suas funções em Creche. Romero, diz-nos que;

“La formación del profesorado constituye sin duda un factor de notable incidencia en la calidad del sistema educativo (...) la formación inicial básica del profesorado debe nutrirse no sólo de la formación exhaustiva y específica en las materias que han de ser enseñadas, sino también de una apropiada formación pedagógica y didáctica que debe adquirirse tanto desde una perspectiva teórica, como a través de la práctica docente, al igual que de una formación base relativa a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad” (2005, P. 37).

Perrenoud (2000) enuncia dez dimensões de competências gerais e para cada uma, outras específicas, referindo-se à formação contínua com aplicabilidade destas à prática de um profissional, mas que em nosso entender também deveriam ser prioritárias, pertinentes e

viáveis na formação inicial de Educadores. Até porque, dada a sua atual aceitação, vão ao encontro do que os documentos norteadores da formação inicial e da ação de um Educador de Infância definem e nem sempre são devidamente aplicados na prática no contexto de formação e no contexto da ação (Creche e Pré-escolar). Nelas transparece:

- 1- *Organizar e dirigir situações de aprendizagem;*
- 2- *Administrar a progressão das aprendizagens;*
- 3- *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;*
- 4- *Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;*
- 5- *Trabalhar em equipa;*
- 6- *Participar da gestão da escola;*
- 7- *Informar e envolver os pais;*
- 8- *Utilizar novas tecnologias;*
- 9- *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;*
- 10- *Administrar a sua própria formação contínua.*

O autor citado (2001) sugere ainda a necessidade de identificar uma outra competência, a décima primeira, como reforço a todas as outras, reportando-se à capacidade do profissional *agir como um ator coletivo*.

Nos Decretos-lei n.º 240/01 e 241/01 de 30 de Agosto – Perfis geral e específico dos educadores e professores do 1º ciclo, emanados do extinto INAFOP (*in* Diário da República, I Série A. N.º 201, 30-08-2001), onde são explícitas as competências visadas dos Educadores de Infância e na Lei-quadro n.º5/1997 pelo Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, como “ (...) uma plataforma consensual ao nível dos princípios que devem nortear os currículos para a educação pré-escolar e como forma de garantir a sua qualidade (...)” (Vasconcelos e Assis, 2008, p.72), são aludidas linhas, num quadro de orientação do seu desempenho profissional, que seguidamente apresentaremos num quadro síntese, ainda que sejam constantemente designadas as suas funções em pré-escolar.

Quadro n.º 10 - Competências, orientações e perfis profissionais dos Educadores de Infância

EDUCADOR DE INFÂNCIA	COMPETÊNCIAS
Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Observar cada criança e planificar a sua ação em prol do desenvolvimento das necessidades e interesses das crianças; - <u>Conceber</u>, <u>executar</u> e <u>avaliar</u> atividades e projetos curriculares, com vista a à construção de aprendizagens integradas, das crianças com idades até 6 anos, nas diferentes áreas do conhecimento, necessárias a uma abordagem integrada da aprendizagem nesta faixa etária; - <u>Organizar</u> o ambiente educativo (espaços, materiais e tempo-rotinas) e criar as necessárias condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças; - <u>Promover</u> a cooperação e o inter-relacionamento entre as crianças família e meio envolvente, por forma a favorecer a necessária segurança e desenvolvimento afetivo emocional e social, a autonomia e espírito de curiosidade e criatividade; - <u>Participar</u> na construção, realização e avaliação do projeto educativo da escola ou instituição onde se insere. - <u>Promover</u> o seu próprio desenvolvimento profissional, nas suas diversas vertentes, ao longo da vida.
Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Observar</u>, <u>planear</u>, <u>agir</u>, <u>avaliar</u>, <u>comunicar</u> e <u>articular</u> todos os processos educativos das crianças; - <u>Intervir</u> profissionalmente e pedagogicamente concebendo projetos que desenvolvam as três grandes áreas de desenvolvimento da criança em idade

<p>Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto</p>	<p>pré-escolar - Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação dividida no domínio das expressões motora, musical, plástica e dramática, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática, a Área de Conhecimento do Mundo e finalmente, com a definição das Metas de Aprendizagem implementadas pelo M.E. a área de Tecnologia de Informação e Comunicação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Contribuir</u> para que as crianças desenvolvam atitudes e valores sócias, culturais e éticos, numa parceria entre criança-adulto e sociedade; - <u>Conceber</u> e <u>gerir</u> o Projeto Curricular de Grupo/turma, tendo em conta as características e necessidades do grupo.
---	--

Como podemos analisar as competências específicas dos profissionais em Creche, esbatem-se nas competências gerais de desempenho desse mesmo profissional nas diferentes frentes em que pode exercer as suas funções, pois ao nível do quadro legal não existindo orientações e perfis específicos para esta valência., como existem nos outros níveis de ensino bem definidos, fazendo com que cada vez mais os Educadores de Infância ainda em formação e depois já na prática, sintam a desmotivação, a falta de reconhecimento e os receios de pouca visibilidade e de não progressão na carreira. Por outro lado e sempre que estes denotam vontade de mudar algo no sistema implementado, manifestam a necessidade de serem supervisionados, como forma de receber orientação de alguém mais experiente, que lhes guie e dê direção ao que estão a fazer, bem como ao que poderão fazer e melhorar. Aquilo que Alarcão & Roldão (2009, p.19) refere de uma “aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, (...) condições necessárias de desenvolvimento e de aprendizagem” e assim, procurarem desenvolver ações mais convincentes e adequadas a este contexto, devidamente fundamentadas, transparecendo gosto pela suas funções em Creche, desempenhando e consequentemente melhorando a qualidade das e nas Creches.

2.1.3 – COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PELAS INSTITUIÇÕES

Sendo que as instituições que albergam a valência Creche (IPSS e Instituições particulares e cooperativas) se regem por princípios norteadores do ministério que a tutela - Ministério da Solidariedade e Segurança Social, leva-nos a crer que nos seus documentos legais, mesmo que em pouco reflitam as exigências, os objetivos e a prática pedagógica de um Educador, seja *implementada uma abordagem integrativa de Competências*, aquilo que Pires (2005, p. 348, 349) define como sendo um

“standards de competências de um forma holística e integrada. (...) Em vez de se apresentar uma lista de tarefas que fragmentam a ocupação e que ignoram a relação entre conhecimento, capacidades e atitudes, consideram as competências como uma combinação complexa de atributos nos critérios de desempenho e são descritas de acordo com um nível razoável de generalidade, compreendendo competências genéricas, e incluindo alguns exemplos de evidência das competências em certos contextos”.

As exigências legais por parte do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social têm sido cada vez maiores em relação às instituições – Creches e aos docentes como é referenciado na Portaria n.º262/2011 de 31 de Agosto, depois da revogação do Despacho Normativo n.º99/89 de 27 de Outubro, onde a grande diferença em relação à ação do profissional se prende com o aumento do “número máximo de crianças por grupo: a) 10 crianças até à aquisição da marcha, b) 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; c) 18 crianças entre os 24 e os 36

meses” e a exigência de um Educador de Infância por sala excetuando o Berçário. Mas, isto só por si não faz um edifício alicerçado, pois o pilar (Educador), não tem fundações fortes (formação). Segundo Campos (2006), Fullgar & Wiggers (2006) e de Kishimoto (1999), as exigências de formação preferencialmente ao nível superior para Educadores de crianças dos zero aos três anos de idade ainda encontra dificuldades para se tornar uma realidade nacional, visível pelos formadores, vivida pelos formandos e sentida pelas crianças/instituições educativas-Creches.

Diante deste cenário que se nos apresenta, considera-se importante que se investigue, se reflita e se aplique na formação inicial princípios e práticas de Educadores em Creche, com a existência de uma correlação entre os conhecimentos, sejam eles adquiridos por meio de conceitos ou experiência, que os alunos enquanto formandos vão tendo sobre o processo de desenvolvimento da criança e o seu próprio perfil de formação e de Educador nesta valência.

Com a implementação do Manual de Processo-Chave Creche (MPCC) e do Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche (MAQC), em que os serviços sociais se baseiam num sistema de gestão de qualidade de qualquer organização, quer do sector público (IPSS), quer no sector privado, à resposta social Creche, houve um aclarar das competências exigidas pelas instituições aos Educadores de Infância; tais como competências de *sentido de organização* e de *auto-controlo* e de *atitude de liderança*, definidas por Castro (2010, p. 32), onde as linhas orientadoras se baseiam em documentos de referência, instrumentos de trabalho e de gestão da qualidade da sua ação/intervenção; a saber:

- Programa de acolhimento da criança – cliente (assim designado);
- Plano de Desenvolvimento Individual;
- Planeamento e acompanhamento das atividades, através da realização e implementação do projeto pedagógico, do plano de atividades da sala e da avaliação dos mesmos;
- Plano de Formação/informação e por fim todos os Registos inerentes aos cuidados básicos de segurança e saúde da criança (atendimento, alimentação, saúde, higiene, descanso/repouso).

No enquadramento deste manual (MPCC, 2010, p.2) onde se pode ler

“Sabemos que as experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida estão muito relacionadas com a qualidade dos cuidados que recebem. Também sabemos que estas experiências podem ter um verdadeiro impacto no seu desenvolvimento futuro. Os cuidados adequados durante a primeira infância trazem benefícios para a toda a vida. A infância é a etapa fundamental da vida das crianças sendo os primeiros 36 meses de vida particularmente importantes para o seu desenvolvimento físico, afectivo e intelectual. Desta forma, importa que este novo contexto de desenvolvimento se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa”.

Ora para que tal aconteça, neste Manual, são conhecidas as primeiras referências ao projeto pedagógico e ao plano de atividades que o Educador deve desenhar de acordo com o Projeto Educativo da Instituição, junto do grupo de crianças com quem vai trabalhar na Creche e em articulação com todos os outros intervenientes na ação educativa. Assim este projeto

“é um instrumento de trabalho para os Educadores de Infância em Creche, onde estes o devem elaborar de acordo com cada grupo de crianças, respeitando-as (...) como seres

únicos e individuais [proporcionando-lhes através do plano de atividades um] (...) conjunto de actividades, estruturadas e espontâneas, adequadas (...) e nas quais se encontram subjacentes intenções educativas promotoras do desenvolvimento global de cada criança (físico, social, emocional, linguístico e cognitivo) (...) e um conjunto de sugestões ao nível do relacionamento inter e intrapessoal (...)” (Idem, p. 25, 27 e 29).

Todos estes projetos são vistos numa complexidade de registo, reflexão, avaliação e (re)estruturação da prática, tendo em vista “(...) melhorar a qualidade dos serviços e adequá-los às necessidades dos clientes que, ao longo do tempo, vão surgindo” (Idem, p.32).

Estes são sem dúvida bons princípios e boas orientações, porém ainda são vistas numa perspetiva mecanizada e muito organizacional em que, para a Segurança Social, o mais importante é que se implementem e que hajam registo, e são muitos e diversificados, dessa gestão, relevando para segundo plano “(...) a inexistência de supervisão pedagógica e de regulação da qualidade dos estabelecimentos; a não avaliação dos educadores (...); o risco de os educadores de infância verem adulterado o seu papel enquanto gestores do currículo (...)” (Vasconcelos 2009a, p.20). Lacunas estas a que se juntam o facto do não reconhecimento dos Educadores de Infância que desempenham funções em contexto de Creche e a ausência de orientações/formação para esta valência que se diz ser o primado das aprendizagens e das competências para a vida do Ser.

3- COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS: ENTRE EDUCADOR PESSOA E PROFISSIONAL QUE EDUCA

Ainda que, ao falarmos em competências nos leve para caminhos diversificados e muitas vezes só reconhecidos em determinados contextos e situações, é certo que vivemos rodeados de exigências com competências e de competências exigentes, pois

“As competências traduzem um conjunto de saberes, com base na formação inicial e experiências diversificadas adquiridas pela profissionalização e aplicação prática que se manifestam em situações concretas e vivências, (...) [onde estão] implícitas, várias dimensões: técnica, a científica, social e política, humana, bem como a dimensão pessoal que nos permite colocar as competências em termos de polivalência e transferibilidade” (Castro, 2010, p. 31).

A terminóloga competência associada a inúmeros significados que a caracterizam - *Capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto, aptidão ou habilidade; capacidade que alguém tem de decidir sobre um assunto, sendo qualificado e esteja apto para as suas funções...*⁶¹; é vista com uma grande ambiguidade e imprecisão do próprio conceito, porém é consensual que a competência diz respeito à pessoa, ao Ser, ao indivíduo, ou seja, as pessoas é que são ou não competentes e ela revelasse na ação, nos princípios e na exteriorização da própria pessoa.

Sendo que um profissional de Educação de Infância antes de o ser já era pessoa, nunca o podemos dissociar daquilo que ele é, foi, e será, através das diferentes aquisições, interesses e

⁶¹ Segundo o dicionário Académico de Latim-Português/ Português- Latim da Porto Editora.

motivações que lhe são inatas e que ele próprio adquiriu/construiu ao longo da sua formação enquanto pessoa e enquanto profissional.

Vai longe o tempo em que víamos a criança como um ser sem capacidades apenas com necessidades, assim como um Educador, alguém que cuida dessas necessidades. Hoje, numa perspetiva mais otimista vemos crianças, ainda que muito novas (dos zero aos três anos de idade), com vontade de saber e instituições educativas da primeira infância, com capacidades de desenvolver esses saberes. Neste contexto a legislação emanada pelo Ministério da Educação, no Decreto-lei nº15/2007 de 19 de Janeiro e com sucessivas alterações, no Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro e mais recentemente no Decreto-lei nº75/2010 de 23 de Junho, que regulamenta o Estatuto da Carreira Docente no que se refere ao sistema de avaliação de desempenho, veio espelhar, claramente, o imperativo da mudança educativa, apostando na qualidade do desempenho dos docentes como desígnio basilar para o sucesso educativo e, simultaneamente, no desenvolvimento profissional dos educadores/professores, mesmo que tenha sido alvo de muitas críticas.

Assim sendo, são explícitos os princípios da pertinência da implementação de práticas pedagógicas reflexivas, numa cultura de colaboração, como reconstrução do saber profissional e renovação/ inovação das posturas profissionais que terão impacto no desenvolvimento das crianças e na conceção da própria profissão.

“Esta competencia genérica se relaciona en gran medida con una de las competencias específicas del maestro establecidas en el informe de la ANECA (2004): “Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica”. Una práctica sustentada en determinadas concepciones, que genera diferentes emociones, en la que se usan determinados materiales y recursos, en la que el docente resuelve dilemas de muy diversa índole y que está inmersa en un determinado contexto (Fuentes et al., 2008, p.205).

Foi no século XX que as mentalidades sociais, os (pré)conceitos dos próprios Educadores se voltaram para uma educação mais direcionada para a criança e as suas múltiplas dimensões de desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, em que o estar, o ser, e o saber se sobrevalorizam nas práticas pedagógicas através de uma maior ludicidade e com a intervenção de diferentes pedagogias. Como refere Portugal (1998)

“o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional” (p.198).

Ser Educador de Infância em Creche, nos tempos que correm, é olhar para os mesmos como um desafiador, um conhecedor, alguém que cria condições necessárias ao desenvolvimento integral da(s) criança(s), tornando-se assim um elemento importante no dia a dia da(s) mesma(s), sendo um espelho refletor e uma esponja que absorve tudo das crianças, para conjuntamente, numa relação de proximidade, desenvolverem competências e capacidades de

evolução, inovação, qualidade e sucesso, num meio educativo que ainda é pouco valorizado pelo próprio sistema educativo em Portugal.

Cabe sem dúvida ao Educador de Infância fazer a diferença, uma vez que só quem o tempo não apaga se torna grande nos braços de gigantes. Por conseguinte, esta ação partilhada pressupõe uma aprendizagem significativa, profunda e ampla, aquilo que Hargreaves e Fink (2007)⁶² definem como o *currículo-sem-tempo*, onde o tempo reside no processo de conhecimento lento, experiencial e que perdure pela vida e para a vida, como marco da compreensão e do pensamento crítico-constructivo, e da comunicação, alicerçados nos grandes pilares da educação do *aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a transformar(-se)* (Delors, 1982).

Um Educador entre a margem de si enquanto pessoa e de profissional que educa deve ser um profundo “brincador” de palavras eternas, em que a sedução pela e na ação seja constante e contínua, caso contrário estará sujeito ao “bolor e à traça”. Deverá por isso assumir um papel de mudança em si mesmo, pois não são os decretos e as leis que só por si fazem a diferença, esta, está e é feita por cada um de nós. Sobressaindo desta ideia que, as competências profissionais como

“Competencias genéricas (...) [devem abraçar a] “motivación de logro”, por ser la única que alude directamente a la motivación, aspecto que consideramos fundamental en relación con el bienestar general y la profesión docente en particular, “capacidad crítica y autocítica” y “compromiso ético” (dos de las competencias interpersonales básica), y la “capacidad de adaptarse a nuevas situaciones” (Fuentes et al., 2008, p.198).

Encara-se assim a Educação de Infância como a arte e, sendo *a arte o que faz a morte não morrer* (Inês Pedrosa)⁶³, a Educação de Infância está para perdurar e é tão importante na vida da criança desde a mais tenra idade que quase que nos atrevemos a dizer que a escola/escolarização pode esperar. Assim sendo, e porque já abordou-se muito sobre a formação, como podemos continuar a aceitar que se eduquem futuros educadores sem arte, sem entusiasmo, sem estímulo, sem motivação. A educação não pode morrer nos braços da tradição e repetição de práticas que em grande parte delas já tem *teias-de-aranha*, não são refletidas, inovadoras, logo não são de qualidade. Por sua vez os Educadores não podem ser “vivos-mortos” na Educação de Infância; devem ser intervenientes, questionadores, exigentes, responsáveis e capazes.

Zabalza (2006, pp. 11-13) apresenta-nos dez aspetos chave para uma Educação de Infância de qualidade

“1. La organización de los espacios”.

O espaço, ainda que muitas vezes confinado a quatro paredes de uma sala de Creche deve ser agradável, desafiador, dinâmico, atrativo, estimulador dos sentidos, dos sabores e saberes,

⁶² Segundo Hargreaves e Fink (2007), esta aprendizagem orientada para o significado das coisas e para a vida envolve o intelectual, o social, o emocional e o espiritual de cada criança. Para alcançar esta aprendizagem, é imperativo dar tempo aos educadores para recuarem no tempo, refletirem na forma como as crianças estão a aprender, para, então, reagirem à mesma.

⁶³ Inês Pedrosa uma das grandes escritoras deste país com diversa obras publicadas onde se destacam *Nas Tuas Mãos* de 1997 que lhe valeu o prémio máximo de literatura e *Fazes-me Falta* de 2003 que consolidou-a como uma das principais romancistas da atualidade.

com paredes que transpiram e respiram a cor, a vida de cada criança e janelas abertas a um horizonte social que sempre que possível deve ser uma realidade muito próxima.

“Los niños precisam de espacios amplios, bien diferenciados y de fácil acceso. Para ellos, poder moverse es parte del aprender y experimentar (...)”.

Espaços organizados de forma a desafiar a criança nos domínios; cognitivo, motor, afetivo e social.

“2. El equilibrio entre las actividades iniciadas espontaneamente por los niños y el trabajo dirigido por los adultos”. VER

Brincar é um ato livre da crianças como modo de explorar inicialmente o seu corpo, depois os objetos, os espaços e através deles desenvolver a criatividade, imaginação, a socialização e o conhecimento. Porém este brincar observado e partilhado pelo educador por forma apoiar o desenvolvimento e as aprendizagens, torna-se, aquilo que Vygotsky (2001) considerou, um *brincar de qualidade*, tendo como suporte o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo. Não há hora nem dia, nem idade e capacidades definidas para que o desenvolvimento aconteça. As crianças são capazes de realizar tarefas mais exigentes, se lhes for oferecido o apoio/incentivo por adultos ou por outras crianças.

“Ninguno de los dos extremos resulta una buena opción: ni dejar que los niños se entretengan en lo que se les vaya ocurriendo ni tenerlos todo el tiempo haciendo aquello que sus profesores o su padres les mandam hacer como “tarefas” (...)”.

Assim o equilíbrio entre o brincar livremente, mas em interação com, faz dessas simples brincadeiras grandes projetos, ações reais e vividas em busca do saber.

“3. Prestar una atención prioritária a los aspectos emocionales”.

O Educador de Infância em Creche deve ser um perpétuo gestor de currículo e de afetos. Estabelecendo uma interação afável, delicada, no contínuo cativar, porque como nos diz Saint-Exupéry (2004), *tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas*,

“No sólo porque en si mismos constituyen una dimensión básica del desarrollo sino, sobre todo, porque actúan como condición necesaria para que se produzcan progresos en cualquiera de las otras dimensiones del desarrollo”.

O contexto de Creche deve ser todo ele estimulante, sensível, promotor de relações, de bem-estar, de conforto que levam à autonomia e às relações sociais e à construção de EU e do OUTRO. Ruben Alves diz a este respeito que “Ensinar é um acto de amor” (2004, p.58).

“4. Utilización de un lenguaje enriquecido”.

“El lenguaje es, en el terreno intelectual, lo que las emociones en el afectivo: la base del desarrollo. Sobre el lenguaje se va construyendo el pensamiento y la capacidad para entender y explicar la realidad y la propia experiencia. El lenguaje es la argamasa de los aprendizajes”.

Proporcionar momentos diversificados, que gerem curiosidade, discussão, reflexão, comunicabilidade, cooperação, compreensão e pensamento, são de todo importantes nestas idades precoces onde tudo acontece e se descobre. Não devemos privar as crianças da multidisciplinaridade dos saberes, com receio do peso que os estereótipos sociais colocaram como patamares das aprendizagens, em que a criança apenas aprende quando entra no sistema educativo. Ora é nestas relações precoces da pluralidade das linguagens, entre as palavras e os gestos, que a criança vai criando pilares importantes para a sua vida futura.

“5. Diferenciar las actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y las capacidades”.

As crianças têm formas muito particulares de abordar o mundo, construindo o seu futuro, reconstruindo dia após dia o seu presente, na base da experiência e no seu conhecimento que daí advém. Por isso, cabe ao Educador proporcionar, através da sua ação, condições adequadas ao desenvolvimento da personalidade, das capacidades cognitivas, motoras, afetivas, expressivas, linguísticas, de raciocínio, de reflexão, de pensamento, pois para além de se tratar de estímulos próprios da infância levam a competências pessoais, sociais e culturais.

“6. Rutinas estables y con contenidos valiosos”.

O sucesso de cada dia tem um determinado ritmo, existindo deste modo, uma rotina que é educativo-pedagógica porque é intencional, planeada pela equipa e em equipa onde as crianças são parte da mesma e em conjunto projetam a e na ação os seus desejos, desafios, interesses e necessidades.

“En educación infantil la palabra rutina no tiene un sentido peyorativo. Todo lo contrario, se refieren a los patrones o fases más o menos estables que caracterizan el funcionamiento de una clase y sirven para marcar tiempos y espacios en el desarrollo de la jornada infantil. (...) Es esquema mental que nos organiza el día”.

Para as crianças, as rotinas são a sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender. Para os adultos, permitem a organização do seu tempo com a criança-grupo, de modo a oferecer-lhes experiências de aprendizagem diversificadas. Quando a rotina é consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver dilemas à sua dimensão, no contexto dos acontecimentos que vão acontecendo, sentindo-se mais segura, tranquila e responsável.

“7. Disponer de materiales diversificados y polivalentes”.

“Una sala de trabajo educativo con niños pequeños debe ser ante todo, un escenario rico y estimulante que le ofrezca muchas oportunidades de acción y aprendizaje”.

Materiais dinâmicos, diversificados, amovíveis, seguros, que estimulem as abordagens sensorio motoras e cognitivas. Esta deve ser uma seleção cuidada, de oferta adequada, mas sempre centrada no foco da socialização em que as práticas do interagir e brincar com o outro e noutras estruturas físico-materiais possibilitem diálogos, parcerias, intervenções, aprendizagens, saberes e aquisição de competências.

“8. Momentos de atención individualizada a cada niño”.

Cada criança é uma, mas não vive isolada na sua própria ilha, ela é fruto dum complexo social, e na Creche essas parcerias, essas relações e interações devem ser uma constante do dia-a-dia da criança consigo própria com o ambiente e materiais que a rodeiam, e com os adultos.

“Aunque la acción educativa institucional se caracteriza por llevarse a cabo en grupo, tal condición no elimina la necesidad de cada niño o niña de mantener contactos individualizados con sus educadores. Durante la etapa infantil el niño se va construyendo como ser social pero siempre a partir de su ser individual con peculiaridades y condiciones propias”.

Ao Educador cabe-lhe estar atento a cada uma, para proporcionar momentos diversificados e individualizados de maior aproximação e desta forma perceber o seu desenvolvimento; a partilharem e a interpretar as suas ações com todos os intervenientes na ação educativa e assim em conjunto encontrar estratégias de melhoria da sua ação, para com cada criança-grupo.

“9. Algún sistema de observación, de toma de notas, de evaluación que permita la documentación del proceso y el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños”.

Palavra leva-as o vento/os tempos é um provérbio muito popular. De facto, tudo o que é registado, lido, interpretado e vivido em determinado contexto, perdura no tempo e não leva ao esquecimento. Por isso, é deveras importante ao Educador efetuar todo o tipo de registo institucional que compõem a documentação que regulamenta o funcionamento da mesma, mas também todo o registo que orienta, planeia e projeta a sua ação, bem como todos os movimentos de avanços, tensões, ruturas, desenvolvimento e sucessos de cada criança-grupo, através de sucessivas observações, reflexões e avaliações.

“A medida que se profesionaliza una determinada función, los sistemas de documentación y seguimiento de los procesos resulta más necesaria puesto que es la condición básica para que las cosas puedan mejorar. Saber observar, saber documentar el progreso de un niño o saber establecer con cierto rigor los puntos fuertes y débiles de nuestro modelo educativo requiere de competencias profesionales. Y resulta básico para entrar en una cultura de la calidad”.

Para educar, é importante desenvolver progressivamente ferramentas que levem os educadores a ter um espírito crítico, sentido de responsabilidade, capacidade de fundamentação, observação e experiência, por forma a que a reflexão avaliativa sobre a dinâmica e a intenção pedagógica e por consequência o planeamento de novas formas de intervenção, sejam o veículo que transporta o profissional ao grande objetivo central da sua ação, a CRIANÇA. Um outro suporte de trabalho curricular do profissional de educação de infância, são os sucessivos registos, que elabora conjuntamente com a criança-grupo de monitorização e avaliação das suas ações/projetos, dando especial atenção ao modo como estas participam no grupo, às interações que se desenvolvem e à estruturação dos conhecimentos, e otimização das sequências apreendidas. Considerados como espaços ideográficos, reconhecidos ao grupo, à família ou à comunidade educativa, espaços estes, que mantêm uma permeabilidade entre o interior e o exterior da Creche.

“10. Trabajo con las familias y con la comunidad local”.

No trabalho em Creche com crianças de tão tenra idade, dos zero aos três anos, só tem sentido se este for partilhado, em vista a uma maior qualidade de atenção, cuidados e de educação.

“La participación de las familias en el proceso educativo de los niños y niñas pequeños ha aparecido como una condición básica en cuantos estudios se han hecho sobre Educación Infantil. Una escuela demasiado cerrada sobre sí misma y/o demasiado autosuficiente resulta menos rica que una escuela abierta al entorno”.

As ideias, as angústias e os desafios colocados pelos pais, devem ser uma mais-valia à prática de um Educador, criando para tal momentos de encontros, de partilha, de formação, e de convivência com os seus filhos dentro da instituição/sala, pois é através destas trocas que se criam laços de confiança e se procuram novas formas de intervir no desenvolvimento de cada criança. “Os Educadores têm um papel fundamental em partilhar com os pais os cuidados e a educação das crianças no dia-a-dia e o que é designado como “parceria educacional” propõe dar aos pais mais oportunidades de participarem nas atividades. Esse envolvimento pode passar por diversas formas de documentação ou planeamento” (Linberg, 2011, p.17); através de *diários de bordo*, como um vai e vem entre casa e Creche, de documentários/registos diários acessíveis na internet (*blog* ou página da *web* institucional), da elaboração e apresentação de perfis de desenvolvimento individual, ou ainda de conversas diárias ou de

atividades partilhadas no espaço sala. “Ao envolver as famílias, educadores e a comunidade mais alargada na escola das crianças, procura-se melhorar a qualidade do atendimento que lhes é prestada e dar uma resposta às necessidades sociais das famílias e comunidade” (Formosinho, 1998, p.103).

Como podemos ver os Educadores de Infância enquanto pessoa e profissionais devem ser como folhas ao vento, em que a liberdade desse largar das folhas, sobrevoando as mentes, liberta-o para a felicidade, ânimo e interesse, fazendo dos que o rodeiam (crianças) também seres felizes e capazes. É necessário *criar laços*, neles *só conheço uma liberdade, e essa é a liberdade de pensamento* (Saint-Exupéry, 2004), pois *ensinar não é transferir conhecimentos* (Freire, 1998), é uma especificidade humana em que não há docência sem decência, em que o *só sei que nada sei*⁶⁴ se transforma na *Escola dos Encontros* definida por Zabalza (2001), como aquele espaço onde tudo se (trans)forma e o Educador deixa de ser nada para deixar-se guiar por muitos nadas que sabem e querem saber.

Para que tudo isto possa acontecer há que sermos, construtivos, criadores, inovadores, dinamizadores e interventivos. Segundo Alarcão (2001, p.13) esta postura faz da educação “uma escola reflexiva” e “uma escola curricularmente inteligente” (Leite, 2003, p.124), e que melhor imagem podemos ter para caracterizar a Creche e um Educador em Creche - um espaço com tempo e tempos de visão, de observação, de *reflexão na e sobre a ação* (Alarcão, 1996), de dinâmica, de diálogo, de compreensão, de pensamento, de (des)envolvimentos, de sentidos e de sentimentos, onde *Só se vê bem com o coração*, porque *Conhecer não é demonstrar nem explicar, é aceder à visão* (Saint-Exupéry, 2004).

Considerando que são as atitudes, que podem levar à qualidade e esta está assente sobre os pilares essenciais da educação - dos saberes em articulação, o Educador enquanto pessoa, deve conhecer-se e conhecer as diversas capacidades e qualidades que cada um tem;

“Espírito de iniciativa (...); Perseverança (...); Criatividade (...); sentido de organização (...); Espírito Crítico (...); Auto controlo (...); Atitude de liderança (...); Persuasão (...); Autoconfiança (...); Perceção e interpretação nas relações pessoais (...); Preocupação e solicitude face aos outros e ao mundo que o envolve (...), [consideradas pela autora como] competência genéricas” (Castro, 2010, p.32).

Enquanto profissional de educação de infância, deve conhecer os princípios base da sua profissão; as suas “tarefas”, objetivos, metas e responsabilidades que serão identificáveis pela sua prática pedagógica, pela “organização aberta e harmoniosa”, “atitudes de relacionamento” e análise/avaliação das mesmas, numa perspetiva de busca sucessiva de qualidade educativa, tendo como horizonte a curto/médio prazo a construção do seu perfil, o que a autora anteriormente citada designa de “Competências profissionais”. Estas atitudes devem ser desenvolvidas num processo relacional e de comunicação, manifestando-se

“na capacidade de saber ouvir, isto é a descentralização de si, qualidade de expressão e, consequentemente na integração em equipa, pela aceitação de críticas, pela capacidade de se saber colocar em causa, pela capacidade de animação, de negociação, de organização, de saber fixar metas, objetivos e estratégias de soluções e viabilidade prática (...) pela capacidade de saber estar, (...) pela capacidade criativa, (...) atitudes

⁶⁴ Pensamento filosófico de Sócrates

éticas (...) revelada[s] pela[s] capacidade[s] de se saber ser “ator social” (Idem, p.32, 33).

Sem dúvida que estas competências profissionais devem levar o profissional ao pensar para agir – repensar, conduzindo a uma participação mais ativa e interventiva, reconstruindo o futuro baseado num passado com história e histórias, onde se quebram barreiras e se fazem pontes com “Nós”, fundamentados no aprender a participar numa comunidade de aprendizagens sobre projetos e não sobre tarefas o que Freire (1972, 1998), Vygotsky (2001), Piaget (1983), Bruner (2001), Alves (2004), Nóvoa (1992), Niza (1992), Pacheco (1999) e muitos outros autores defendem como uma pedagogia construtivista. Exigindo do Educador outro nível de Competências; as “Competências interpessoais”, que se desenvolvem num prisma que envolve o roteiro entre o pessoal e profissional. “As competências interpessoais são bem distintas das científicas, técnicas e metodológicas. O “bom” professor, acima de tudo, deve ter qualidades humanas e as suas relações manifestarem-se pelos graus de afetividade que é capaz de implementar” (Castro, 2010, p.33).

Este saber relacional que se traduz na prática de um Educador de Infância num descodificador de automatismos da sua personalidade e daquelas com quem está a trabalhar (criança-grupo), reveladoras dos processos de socialização e conhecimento, irão nortear as grandes forças da sua ação.

“Estas competências desdobram-se segundo várias dimensões:

- No grau de qualidade de empatia, proximidade, compreensão e comunicabilidade; (...)
- Pelo respeito (...) [o Educador deve] depositar no aluno um valor e um potencial com capacidades de assumir responsabilidades, resolver problemas pessoais e de grupo (...);
- Pelo fator humano e compreensão empática [deve estar] atento às dificuldades, aceitar sugestões, (...) criar tempos e espaços de escuta e saber ouvir e olhar o outro (...);
- Pela autenticidade, deve saber avaliar o que diz e o que sente, ou seja, estabelecer coerência entre este binómio (...);
- Especificidade, reveladora de um autêntico saber [colocando-se] numa atitude de escuta e compreensão para (...) esclarecer todas as dúvidas (...);
- Auto exposição, o docente deve exibir plena confiança de si, colocar-se perante os alunos como um “livro” aberto a novos saberes (...);
- Atitude de confronto (...) inerentes ao processo ensino-aprendizagem, abrindo espaços de formação ao aluno e tempos próprios da aprendizagem. (...);
- A idoneidade traduz-se pela capacidade que o docente tem em saber colocar-se numa relação entre ele e o outro. (...);
- Aceitação da heterogeneidade de saberes e personalidades. O docente tem a responsabilidade de aceitar o aluno ou o outro tal qual ele é e não como um ideal imaginário, ou como gostaria que ele fosse” (Ibidem).

A Creche vem desafiar os Educadores a não preparar as crianças para sobreviver ao mundo, mas educar crianças que mudarão o mundo, em que o aprender a aprender e aprender a pensar é um desafio importante ao longo desta faixa etária dos zero aos três anos, como é do pré-escolar à universidade, mas também no futuro, ao longo de toda a vida.

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO



Dar vez e voz através da recolha de dados em torno das fontes diretas (pessoas) que conhecem/vivenciam ou têm conhecimento sobre a problemática levantada, possibilitando conceber respostas às interrogações de partida, através de diferentes instrumentos, técnicas e conceitos.



NOTAS INTRODUTÓRIAS

É nossa intenção ancorar o nosso estudo empírico no quadro conceptual teórico que ao longo dos capítulos e abordagens anteriores foram sendo desenhadas linhas de orientação e sustentação deste trabalho de investigação.

Todas as pesquisas, leituras dos diversos documentos teóricos de suporte, levaram-nos a rumos orientadores, mobilizados por esforços no sentido de enfatizar as mudanças da sociedade e da educação, e ainda de exaltar a importância da Educação de Infância com profissionais formados e com competências para e na ação, em contexto educativo e assistencial de Creche. De referir que procurou-se fazer sempre um paralelismo entre o corpo teórico e empírico desta investigação e assim, fazermos transpirar uma construção textual em que o diálogo e as reflexões entre as discussões teóricas e as representações dos sujeitos da pesquisa sejam uma constante.

Ao longo deste capítulo procura-se caracterizar, evidenciar e fundamentar as opções metodológicas arcadas no estudo, fazendo-se referência à tipologia do mesmo, delineando um roteiro da investigação, argumentando a escolha dos sujeitos participantes, sobre os quais incorreu a nossa pesquisa. E ainda, identificando e caracterizando as estratégias e instrumentos utilizados para a recolha de dados, bem como uma *viagem representativa* em torno da leitura das mensagens ouvidas e sentidas, centradas na questão inicial deste trabalho.

Deste modo pretende-se construir todo o trajeto conceptual que dá suporte a este estudo empírico, definido por Kuhn (1994, p.218) como sendo “toda uma constelação de crenças, valores, técnicas, etc..., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”, ficando a certeza de que um trabalho deste calibre nunca estará concluído e que muitos poderiam ser os caminhos a percorrer.

Destas orientações para a definição do objetivo, do desenhar o trilho da nossa investigação e de fazer caminho, caminhando com e em paralelo com todos os nossos intervenientes, surgem novas desinquietações e desassossegos entre o desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, sendo a ponte para outras margens e miragens dentro da Educação de Infância e da Formação Inicial. Deseja-se de igual modo, que este trabalho científico desperte nos outros esta vontade de ser Educador de Infância com competências e qualidades no exercício das suas funções em Creche.



CAPÍTULO V – EM VIAGEM AO ÂMAGO DA QUESTÃO – ESTUDO QUALITATIVO

Se não te desvires do teu caminho chegarás exatamente ao destino a que ele leva

Provérbio Chinês

1 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

Dentro da panóplia de métodos e técnicas que estão ao dispor de um investigador, a escolha, que pode tornar-se num momento de angústia e de alguma dispersão do foco central do trabalho de investigação, quando o investigador sabe em que campo se insere o seu trabalho torna-se uma decisão mais fácil e objetiva.

Entre o paradoxo e a complementaridade existentes entre a investigação qualitativa e quantitativa optou-se pelo método qualitativo, como forma de procurar aprofundar, compreender e interpretar a questão inicialmente levantada, como um Educador de Infância constrói e/ou adquire competências gerais e específicas para desempenhar as suas funções com qualidade em contexto de Creche com crianças dos zero aos três anos de idade. Por tais motivos considera-se “a investigação qualitativa uma perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin e Lincoln 1994, p. 2), sendo que este modelo nos leva a uma maior empatia com os intervenientes no estudo e com o ambiente natural em que o investigador é o principal agente na recolha dos dados (Bogdan e Biklen, 1994).

“A investigação qualitativa é, portanto, considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas (Nelson *et al.* 1992). É multiparadigmática no seu foco e os investigadores que a praticam são sensíveis ao valor da aproximação multimetódica. Gere duas tensões em simultâneo: por um lado, está desenhada para uma sensibilidade interpretativa, pós-moderna, feminista e crítica e, por outro lado, está vocacionada para concepções pós-positivistas, humanistas e concepções naturalistas da experiência humana” (Aires, 2011, p. 13).

Contrariamente se optássemos pelo método quantitativo estaríamos mais interessados no produto final em que as estatísticas nos trariam as sínteses conclusivas, sendo considerado por nós um método fechado e muito próprio, com generalizações universais e visa estabelecer relações causais e explicar os fenómenos apresentados por resultados numéricos e onde o investigador se distancia da investigação (Carmo e Ferreira, 1998).

1.1 – A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Desde o início que optou-se por uma determinada investigação – Investigação Qualitativa⁶⁵, uma vez que

“Os enfoques cualitativos abogan por conseguir unha maior relación teoría-praxe (Castells e Ipola, 1975), que os enfoques de corte cuantitativo non conseguiron, debido fundamentalmente ós problemas para reducir a distancia entre a xeralización e a comprensión de situacións concretas. (...) O enfoque cualitativo, pois, pretende a comprensión dun determinado contexto, non a xeralización” (Fuentes 1989, p. 36, 37).

Se por um lado esta metodologia sofreu muitas críticas em relação ao seu rigor e aos seus obstáculos de arbitrar generalizações, por outro lado tem sido preterida principalmente,

“Dentro do que podemos denominar como enfoque cualitativo na investigación sobre o ensino, Clark (1979), engloba en dito enfoque as investigacións centradas nas análises do pensamento do profesor e a investigación de tipo etnográfico. Os dous caracterízanse por considerar tanto ós profesores como ós alumnos como suxeitos con pensamentos, plans, percepcións e intencións que inflúen na sua conducta, e por enfatizar tamén o contexto social no que se produce o ensino. A investigación, é fundamentalmente descriptiva e orientada á comprensión, máis que explicativa e com afán prescriptivo” (Idem, p.37).

Reconhecendo o paradigma em que o trabalho se insere e os métodos e técnicas que permitem desenhar e desenvolver a investigação, orientou-nos para este caminho. Aires (2011, p. 14), diz que:

“Denzin e Lincoln (1994) consideram que o processo de investigação qualitativa se define pela interrelação de três níveis de actividade genérica, sujeitos a uma grande variedade de terminologias como (1) teoria, método e análise, (2) ontologia e epistemologia e (3) metodologia. Subjacente a estes três âmbitos está a biografia pessoal do investigador, que ventriloquiza vozes específicas quanto à classe, cultura e perspectiva étnica da realidade social que estuda”.

Enquanto Educadora de Infância, sempre nos deparamos com a desvalorização da educação de crianças dos zero aos três anos de idade, quer pelas questões sociais, quer políticas e educativa, em que formação inicial e planos curriculares do curso ao longo de muitos anos até ao presente, pouco ou nada contemplam esta valência. Bem como nos debatemos pela importância que tem, para o desenvolvimento deste pequeno ser – criança se tornar num adulto capaz, a presença ativa de um profissional em Educação de Infância com conhecimentos e competências em Creche. Muito há para mudar e para fazer neste âmbito e sem dúvida que esta investigação será uma *pequena gota numa imensidão do oceano* que é a Educação de Infância. Nesta perspectiva Aires (2011, p. 14, 15), continua a sua ideia dizendo que

“O investigador, multiculturalmente situado, constrói acerca do mundo e de si próprio um conjunto de ideias (domínio ontológico) que especificam um conjunto de questões, de modos de conhecer (domínio epistemológico) que, por sua vez, são

⁶⁵ Kuhn (1994, p.13) define como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares a uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

examinados de formas específicas (domínio metodológico). Estes autores associam ao processo de pesquisa cinco níveis de actividades : 1) investigador e investigado enquanto sujeitos multiculturais; 2) paradigmas e perspectivas interpretativas; 3) estratégias de investigação; 4) métodos de recolha e análise do material empírico; 5) interpretação”.

Com esta opção metodológica procurou-se o ajustamento entre a forma de percorrer esse caminho, levando-a a *bom porto*, num processo rigoroso de observação, análise e interpretação da problemática inicial e a chegada a determinado/determinados resultado/resultados. Sabendo que, e partindo do ponto de vista de Gonzalez Sanmamed (1994, p. 49, 50) e da leitura que esta faz de Adelman *et al.* (1984):

“ • os dados subjacentes ao estudo de caso são robustos e portanto difíceis de organizar, no entanto, porque próximos e em harmonia com o investigador propiciam uma base natural para a generalização;
• permitem generalizações inter-casos. A sua vantagem está na capacidade compreensiva da complexidade do caso;
• dão voz às interpretações alternativas, já que reconhecem a complexidade social;
• como nascem na acção fomentam-na. Por isso sustentam e incentivam o auto-desenvolvimento e por consequência a (re)alimentação das instituições ou outro qualquer desenvolvimento;
• consideram-se muito úteis na disseminação do conhecimento e na democratização da investigação”.

Logo, e corroborando a opinião da autora supracitada, as limitações do estudo prendem-se com questões de ordem circunstancial, tais como “o investigador qualitativo é capaz de captar directamente a experiência vivida” (Denzin e Lincoln, 1994, p.11) onde as condicionantes do grupo de estudo, as perspectivas sociais, as responsabilidades do investigador em democraticamente gerir o processo de recolha de dados, a credibilidade do processo investigativo, a negociação e confidencialidade com o grupo de estudo, exigem da parte do investigador a capacidade de sentir que estas limitações levam a uma atenção redobrada e a cuidados éticos durante o percurso da investigação.

Mota-Teixeira (2006, p. 262) refere ainda que “na investigação qualitativa em Educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia, do que com aquele que o faz meticulosamente”, pois segundo Bogdan e Taylor (2002) estando envolvido no campo de acção do grupo de estudo, torna-se coator da pesquisa e mais permiável a implementação deste método que se baseia essencialmente em conversas, em ouvir o/os outro/outros e permitir a livre expressão dos participantes na investigação. Sendo que cada um dos sujeitos terá uma visão muito própria sobre a problemática e uma experiência diferenciada quer pelo tempo, quer pelas diversificadas vivências pessoais, sociais, culturais e profissionais, ou seja podemos aferir o que Van der Maren (1993, p. 168) designam de “teorias interpretativas”, e que na perspectiva de Denzin e Lincoln (1998, p.12) definem como

“(…) nada fala por si. Confrontado com uma montanha de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo depara-se com a tarefa difícil, e o desafio, de dar sentido àquilo que foi apreendido. A este dar sentido àquilo que foi apreendido chamo eu a arte da interpretação. Ela também poderá ser descrita como partindo do campo de investigação para o texto e daí para o leitor. A prática desta arte permite ao investigador-bricoleur (Levi-Strauss, 1966, p.17) traduzir o que foi

aprendido para um corpo de trabalho textual que comunique esses entendimentos ao leitor”.

Esta interpretação conduziu-nos desde o início desta viagem, até ao conhecimento do outro e da profissão enquanto inquietação e interpretação nossa, mesmo que muitas vezes sozinhos, em momentos de alguma angústia mas sempre com o horizonte bem perto da concretização do sonho que um dia se projetou e se vai materializar. Foi na leitura das bibliografias selecionadas e cuidadosamente consultadas, na seleção da pergunta de partida, na seleção do grupo de investigação, nos instrumentos de recolha e de tratamento de dados que se deu sentido a essa mesma interpretação que hoje se traduz em palavras e linhas escritas sobre a experiência de investigação.

2 – PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Desde algum tempo que a Educação de Infância tem assumido um papel importante na educação das crianças e na investigação educativa que, cuidadosamente tem sido impelida para que diversos profissionais enquadrem os seus estudos e aprofundamentos científicos nas diversas teses que a caracterizam.

Estas evoluções e reconhecimentos que tem regulado os discursos, as práticas e os profissionais de educação de infância, nem sempre têm tido repercussões ao nível da formação dos mesmos para que desempenhem as suas funções com qualidade educativa nas diversas vertentes profissionais para as quais está qualificado. Especificamente referimo-nos neste trabalho às competências gerais e/ou específicas, intrínsecas e/ou extrínsecas, adquiridas e/ou construídas, de um Educador de Infância em contexto de Creche.

Questões relacionadas com a formação inicial dos Educadores de Infância e com a valência Creche, têm sido uma preocupação sentida nos diversos estudos científicos, essencialmente em trabalhos de cariz académico de Portugal (1992-2012), Vasconcelos (1997-2012), Cardona (1992, 1997, 2002), Formosinho (1994, 2002), o que tem contribuído para desmistificação de tabus criados socialmente em relação a este contexto, não apenas como apoio assistencial, mas como vertente educativa das crianças dos zero aos três anos de idade. Porém ainda que muito se deva e estes e outros autores de referência Freinet (1896-1966), Piaget (1983), Freire (1972, 1998), Sarmento (1997), Nóvoa (1987, 1998) a evolução da profissão e o reconhecimento dos profissionais, a sua formação, o seu perfil, continuam a existirem poucas investigações em torno das questões das competências de um Educador de Infância em Creche, tanto quanto é do nosso conhecimento.

Impelidos por estas inqueitações, numa primeira fase deste doutoramento, no trabalho de Investigação Tutelado (TIT) iniciamos este estudo sobre um pensamento critico-construtivo da (re)construção, (co)construção do conhecimento profissional baseado nas “Competências a desenvolver na formação inicial dos educadores de infância para um desempenho com qualidade em Creche”, tendo já como horizonte perceber mais e melhor em que medida a formação inicial é ou não norteadora na aquisição dessas mesmas competências. Assim e imbuídos na formação inicial, cada vez mais apaixonada pela profissão e com uma sede imensa em responder a esta curiosidade investigativa decidimos dar sequência a este estudo, dando voz aos intervenientes que conosco caminham lado a

lado sem muitas vezes se aperceberem destas inquietações investigativas e de reconhecimento profissional, que são; que competências gerais e específicas um educador de infância deve ter e/ou construir para desempenhar as suas funções com qualidade em Creche, sendo que estas são transversais ao pessoal, à formação e à experiência profissional.

Propomo-nos deste modo a analisar, compreender e a interpretar os mecanismos e dimensões que contribuem para a conceção e o desenvolvimento de competências de um Educador em Creche percorrendo caminhos que revelem não só a sua articulação e interdependência, como ainda uma raiz comum, uma vez que, quer a experiência pessoal, quer a experiência da formação, quer a experiência profissional, quer o referencial e o comportamento da avaliação que fazem da formação, quer ainda do sistema de descrição e de análise comparativa da formação e da ação/prática, experiência profissional implementada/exercida,

“(…) que a eles se associa e que deles se utiliza, ainda que sintetizados (inter)individualmente não deixarão de apelar para uma mesma existência cultural (teoricamente reconstituível), inclusivamente ,o quadro da sua consciencialização, identificação, nomeação, descrição, explicação, reconstituição, clarificação, análise, avaliação, redefinição, reformulação, reorganização, reelaboração, reconstrução e “verbalização”, no contexto de comunicação e no processo de interacção em entrevista de investigação” (Rodrigues 2002, p. 140).

É nesta senda que procuramos valorizar todas as interações pessoais e profissionais do grupo de investigação, pois acreditamos que as competências também se constroem de uma forma dinâmica, partilhada, em processos refletidos, com o delinear de estratégias e com a construção do seu perfil enquanto educador de infância pessoa e profissional, pois “(…) os que investigam sobre o ensino estão implicados em tentativas coordenadas de compreender o fenómeno, de aprender como melhorar a sua actuação, de descobrir caminhos melhores para a preparação dos indivíduos que desejam ensinar” (Shulman, 1987, p.14).

Mais do que chegar a objetivos finais, pretendemos que estes sejam ramificados em todos aqueles que conosco colaboraram e que de certa forma contribuíram com as suas leituras e análises críticas para que esta construção e aquisição de competências se traduzam em práticas de qualidade educativa em Creche, onde cada vez mais nos sentimos realizados e com vontade de querer saber mais e melhor para interagir no desenvolvimento global das crianças ainda que de tenra idade.

2.1 – ENTRE A ORDEM E A DESORDEM NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Ainda muito cedo nos meandros a nossa educação básica muitas foram as questões levantadas a todos os professores que conosco vivenciaram momentos de aprendizagens escolásticas mas também aprendizagens da vida e para a vida. Sempre fomos considerados como uma criança insatisfeita, com vontade de querer saber, apesar d`algumas reservas enquanto nos encontrávamos em contextos sociais mais alargados. Com o crescimento fomo-nos deparando que aquilo que aparentemente nos apresentavam como certezas absolutas, traziam muitas reflexões e muitas pesquisas da nossa parte para as compreender e para concluir que tal como o grande filósofo Sócrates cita em suas célebres palavras *Só sei que nada sei*. Nós também nada sabíamos e por isso tivemos que nos pôr a caminho em

busca do querer mais, para conhecer, aprender, saber e ser mais, mesmo que com um pensamento fundamentado em José Régio⁶⁶ *Não sei por onde vou, não sei para onde vou, mas sei que não vou por aí.*

Como, onde, porquê, para quê, com quem e com quê, foram perguntas que nos orientaram e nos levaram tantas vezes à desordem para encontrar a ordem, ao desvio, para encontrar o rumo. Estas inquietações têm seguido a nossa ação enquanto pessoa, enquanto pessoa e profissional em formação, tornando-se mais relevantes nalguns trabalhos por nós elaborados no universo académico.

Vivemos numa sociedade marcada por profundas transformações: sociais, políticas, económicas e culturais, que alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais da nossa existência quotidiana. Segundo Giddens (1991), o mundo de tradição em desmoronamento alimenta o fundamentalismo.

Para o melhor ou para o pior estamos a ser empurrados para uma ordem global que ainda não compreendemos na sua totalidade, mas cujos efeitos já se fazem sentir na sociedade que se torna cada vez mais exigente, no que diz respeito à educação. Nesta evolução para as modificações fundamentais dos nossos estilos de vida e dos nossos comportamentos, a educação desempenha um papel preponderante. A educação é a força do futuro, porque constitui um dos instrumentos mais poderosos para realizar a modificação. Um dos desafios mais difíceis será o de modificar o nosso pensamento para que enfrente a complexidade crescente, a rapidez das transformações e o imprevisível que caracterizam o nosso mundo.

Acreditamos que só quem investiga, quem procura respostas levantando consecutivamente questões, conseguirá (re)construir-se, e erguer pilares fortes que alicerces toda a sua ação enquanto profissionais com competências e com qualidade educativa, na interação e inter-relação com o outro e com o que nos rodeia. Foi sempre o que procuramos fazer na empatia que criamos com os alunos em formação enquanto docentes do ensino superior do curso de educadores de infância, nas diversas didáticas, na pedagogia e na supervisão dos estágios, como formadora na formação contínua dos profissionais de educação, em seminários, palestras, colóquios, simpósios e enquanto Educadora nas diversas realidades onde desempenhamos as nossas funções. Sempre nos deslumbramos com o que víamos, o que ouvíamos, o que sentimos, o que nos deram e o que recebemos, mesmo que tenha sido dos seres mais pequenos (crianças) que tanto nos ensinam e nos educam. Isto no nosso entender é sentir a educação sem quase nos apercebermos que estamos a educar.

Foi, assim, nestes caminhos desenhados e percorridos e na filosofia de vida que nos caracteriza, que vimos a beleza desta profissão e sentimos a riqueza da matéria-prima que temos para conseguir chegar mais além, mesmo que nos deparemos com preconceitos e desânimos onde a resignação do fazer por fazer, ou porque se tem que fazer, nos leva a fixar outros horizontes e a uma maior implicação com esta profissão, onde

“ (...) os profissionais que trabalham com crianças muito pequenas não apenas necessitam de qualidades muito específicas como também de conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e

⁶⁶ Excerto do poema “Cântico Negro” de José Régio (1901-1969), um poeta, dramaturgo e romancista português, considerado uma das personalidades mais significantes da literatura portuguesa moderna.

desenvolvimento. O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes” (Portugal, 2002, p.104).

É de extrema importância considerar que a criança desde a mais tenra idade está sedenta de conhecimento, e este constrói-se pelas ações e interações, pelo ver e sentir, pela vontade, pelos sentimentos e emoções, ou seja numa teia social e cultural, onde as propostas emergem no aqui e agora, para rasgar o futuro que se lhe apresenta dia após dia. Considera-se deste modo que a Creche é um local privilegiado para a criança construir o seu ser, o seu fazer e o seu saber. O pensamento constrói-se desde que se nasce e em consequência, em cima deste, ergue-se toda a educação. Agir e educar uma criança desta faixa etária permite-nos perceber que nós pensamos de dentro para fora do corpo, de dentro para fora do Ser e nunca pensamos contra o nosso próprio Ser. Logo, como profissionais de educação de infância devemos-nos articular lendo, investigando, conhecendo, percebendo, partilhando e explorando, por forma a permitir que, na nossa ação direta com as crianças dos zero aos três anos possamos fazer do dia-a-dia da criança uma descoberta contínua, onde as crianças sejam os atores e coatores, onde toquem, manipulem, conheçam, sintam, descubram, (des)construam e naturalmente pensem. Porque nestas circunstâncias melhor educação em Creche significa melhor êxito de educação no futuro.

Porém ao analisarmos todos os preconceitos sociais, o sistema de formação de Educadores de Infância e ausência de legislação regulamentadora da valência Creche, denota-se uma atitude absurda e de ignorância do ministério da educação e ciência, partindo do pressuposto que a educação/ensino apenas inicia aos cinco/seis anos com a escolaridade obrigatória, e que a Creche é suficientemente desprezível e portanto é um género de um mal necessário, para um bem social, em prol da família e da economia do país. Ou seja a Creche é vista socialmente, como um nível de educação de classe C, que não adianta, nem atrasa para os desempenhos mais variados das crianças e por isso a enorme desvalorização inclusive dos profissionais de Educação de Infância que não tendo uma educação formal de base específica para Creche, também ainda investem muito pouco na sua formação contínua, nesta área. Ora quisemos mais uma vez desafiar e ser desafiadas pela investigação científica e fazer destas realidades (educação, profissão, educação de infância, educador de infância em Creche) que nos são tão caras e tão familiares, tornando-as mais uma vez em trabalho de pesquisa e de investigação prazerosa que nos guia a outros caminhos e rumos que afirmamos não terem fim, pela perspetiva de vida em que nos posicionamos.

Na sequência destes factos interrogamo-nos sobre as competências do Educador de Infância para o desempenho das suas funções com qualidade em Creche. Sendo para tal importante perceber o que pretendemos à partida que o estudo abranja, ou seja, a caracterização do problema, para depois caracterizarmos a amostra e respetivo contexto, e em seguida percebermos melhor a metodologia selecionada.

3 – PROBLEMÁTICA

As motivações intrínsecas e extrínsecas foram a nossa alavanca para este estudo. Imbuídos na Educação de Infância pela paixão que nos une e pela vontade de fazer a diferença neste

contexto, onde de pequeninos se fazem Homens capazes, com valores, com conhecimento e com competência, levou-nos a este trabalho de pesquisa.

Pelo percurso percorrido como Profissional de Educação de Infância em diferentes contextos sociais e educativos (rede pública e rede privada) e ainda como docente de uma escola de formação (Escola Superior de Educação Jean Piaget em Arcozelo/Vila Nova de Gaia e em Viseu), sentimos a necessidade de estar em constante investigação para conhecer com profundidade a profissão e toda a formação de base a ela inerente, pois emerge conhecer, compreender, agir, interagir, e reinventar a Educação de Infância. O que faz de nós impulsionadores de mudança e inovação.

O objetivo essencial de todo e qualquer estudo será sempre a produção de conhecimento, e como tal, este não foge à regra. Assim, a génese do presente estudo, focalizado no perfil profissional dos educadores em contexto de Creche, resulta de um itinerário experiencial enquanto docente da formação inicial dos profissionais de educação de infância. Neste contexto de formação passamos pela lecionação em dois polos distintos do Instituto Piaget (Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo/Vila Nova de Gaia e Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu), ligadas particularmente à componente prática dos Educadores de Infância. Ora, este património experiencial colocou-nos sempre num patamar de observação e indagação acerca do perfil profissional destes técnicos especializados com grau de licenciatura.

Deste contexto e enquanto docentes da formação inicial emergiu a investigação que deu forma ao trabalho de investigação tutelado (TIT), cognominado de: “Competências a desenvolver na Formação Inicial dos Educadores de Infância para um desempenho com Qualidade em Creche”. Resultou, desta investigação um estudo aprofundado das competências desenvolvidas ao longo da formação inicial, tendo ficado a necessidade de o ampliar através de um grupo de estudo que estivesse nas margens da formação, no primeiro contacto com o mundo do trabalho e ainda por profissionais com ampla experiência de terreno.

O conhecimento que se pretende atingir, neste caso específico, e tal como referimos, depois dum trabalho anterior de investigação (TIT), no âmbito deste doutoramento em que a nossa pesquisa se baseou no compreender a forma como a formação inicial do curso de educação de infância, da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo, influencia e prepara os alunos para desempenharem funções profissionais com qualidade na valência de Creche.

Nesta investigação (TIT) analisamos que, a maioria dos alunos opta por não fazer estágio em Creche, reconhecendo que a formação inicial incide muito na valência de jardim-de-infância e os preconceitos sociais, políticos e educativos, os levam a sentirem-se pouco preparados para desempenhar as suas práticas com sucesso e qualidade educativa na valência Creche.

Porém e apesar de se reconhecer esta lacuna, pouco ainda foi alterado ao nível das leis e suas revisões, o que nos inquieta pois são vários os autores (Bébé, 1981; Coelho, 2004; Gomes-Pedro, 1985; Portugal, 1995, 1997, 1998, 2002, 2005, 2009, 2010, 2012; Santos, 1981; Bowlby, 1988; Brazelton, 2003, 2006a; Post e Hohmann 2004, Rizzo, 1984), que dão ênfase à importância da estimulação do desenvolvimento global da criança em idades

precoces, considerando os três primeiros anos de vida a pedra angular que suporta, alinha e orienta toda a construção do ser e do saber. Nesta outra investigação quisemos dar continuidade a esta problemática, reconhecendo a importância que tem e quisemos compreender as competências que um Educador deve ter e construir para desempenhar a sua prática com qualidade em Creche.

Tal investigação de natureza qualitativa e interpretativa parece-nos pertinente para a área científica em que se desenvolve o nosso estudo, já que,

“(…) algumas disciplinas científicas demonstram que o conhecimento não é um estado mas sim um processo. Processo complexo de adaptação activa e criadora do homem ao meio envolvente, implicando articulação entre prática e pensamento, vivências e representações/operações simbólicas” (Silva, 1986, p. 10).

E que as competências não devem ser impostas pelo poderes centrais e legislativos, nem se deverão subjugam ao controlo dos profissionais de educação de infância, pois caso contrário os Educadores de Infância que desempenham as suas funções em Creche “(…) não sentirão motivação para aceitar o mesmo, reduzindo as suas funções a uma simples execução burocrática e técnica, onde não existe lugar para o desenvolvimento profissional, nem para a progressão da carreira” (Alarcão *et al.*, 2010 *cit* por Machado *et al.*, 2013, p.153)

A importância do Educador de Infância no desenvolvimento harmonioso e adequado das crianças é, cada vez mais uma preocupação definida e defendida, apesar de ainda hoje a sociedade de uma forma geral considerar o trabalho com crianças pequenas, uma profissão de baixo estatuto, exigindo pouca formação e atividade intelectual. Vulgarmente, continua-se a pensar que para tal basta gostar de crianças e ser-se carinhoso (Pascal, 1992, *cit.* por Portugal, 1995). Daí que, já é tempo de quem com formação profissional em Educação de Infância, repense no seu perfil, os processos de formação e reflitam sobre a necessidade da qualidade no desenvolvimento de competências e conhecimentos adequados. Há que possibilitar às crianças desde a mais tenra idade, boas experiências de aprendizagem, não bastando “amar” apenas as crianças, é preciso investir em atividades desenvolvimentalmente adequadas (Portugal, 1995).

3.1 – ENREDO MOTIVACIONAL ESPECÍFICO

O ponto de partida motivacional para o empreender da presente investigação estava ancorado nesta experiência de formação e investigativa, tendo ganhado força com a assunção, desde 2008, do papel de Diretora Técnica numa Instituição Particular e Cooperativa – Creche do Forte em Vila do Conde. Hoje, mais distantes do papel de docente da formação inicial procuramos, a todo o instante, junto da nossa equipa educativa co-construir um perfil de competências adequado à qualidade que institucionalmente impomos na valência de Creche.

Neste encaço, cruzamos olhares de Educador de Infância (iniciamos a nossa carreira profissional em 1998 enquanto Educadora de Infância numa Creche de Oliveira de Azeméis), com olhares de docente da formação inicial (desde 1998 a 2006) e com o olhar de diretora técnica de Creche (desde 2008 até à atualidade). Nestes tempos profissionais pugnamos por percebermos competências genéricas e específicas, transportadas ao longo da formação inicial e adquiridas ao longo da profissão, certas de que rumaríamos a um perfil

profissional mais ajustado às exigências da qualidade que a contemporaneidade exige a uma Creche e ao desenvolvimento global da crianças dos zero aos três anos de idade.

3.2 – QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A conjuntura interpretativa que, agora, toma lugar, terá como eixo organizativo a questão de partida; as questões transversais que lhe subjazem, bem como os objetivos gerais e específicos do estudo.

Situando este trabalho de investigação no contexto que temos vindo a descrever ao longo do mesmo e da problemática nele implícito - perceber a complexidade das competências de um Educador em Creche e como as constroem, é a questão principal do nosso estudo, que nos guia aos objetivos mergulhados num conjunto de questões que estimulam o conhecimento interpretativo do estudo. Para Shulman (2004, p.375) “a sintaxe das questões da pesquisa determinam a configuração da investigação”. Este problema central levanta outras questões-problemas mais específicas e que se equacionaram como pertinentes e norteadoras desta investigação:

- Estarão os profissionais de educação de infância preparados e formados para exercer as suas funções com qualidade educativa na valência Creche?
- Que competências devem ter os Educadores de Infância para exercerem as suas funções pedagógicas com crianças dos zero aos três anos de idade?
- Que importância teve a formação inicial na construção das competências de um Educador em Creche? Que formação? Que competências?
- Como encaram e perspetivam um profissional Educação de Infância em Creche?
- As abordagens, métodos e instrumentos oferecem garantias de rigor e equidade nas competências desenvolvidas e/ou a desenvolver por um Educador de Infância em Creche?
- A experiência profissional em Creche é reveladora da reconstrução de competências?
- Qual o impacto da presença ativa e dinâmica dum Educador de Infância em Creche no desenvolvimento da criança dos zero aos três anos de idade?
- Que representações, que condições, e constrangimentos se salientam num Educador em Creche?
- Quais as exigências legislativas/institucionais/sociais na (trans)formação de competências profissionais?
- Que saberes, que perfil, que desempenho profissional deve ter um Educador de Infância para implementar práticas de qualidade em Creche?
- Que tipologia de competências (re)constroem? Voltadas para uma função assistencial? Voltadas para uma dimensão afetiva? Voltadas para uma dimensão educativa?
- Quais as competências necessárias, ao desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da formação pessoal, da formação inicial, profissional e social, para ser Educador de Infância em Creche?

Estas questões vão surgindo num processo de auto-reflexão, sendo como guias num sistema compreensivo e interpretativo, despontando uma maior clareza, à medida que a nossa pesquisa avança. “(...) No início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (Ludke e André, 1986, p.13). Não são um fim em si, mas uma abertura “(...) flexibilidade e liberdade para explorar o fenómeno

em profundidade” (Strauss e Corbin, 1991, p.37), sem nunca desviarmo-nos do foco inicial do estudo.

O principal objetivo da investigação dirigiu-se, portanto, para a compreensão e interpretação do modo como os Educadores de Infância desenvolvem as competências necessárias ao seu desempenho profissional em Creche, sendo que estas são a espinha dorsal na construção do seu perfil. Procurou-se compreender:

- as razões da resistência (ou não) da formação inicial, dos profissionais e dos (pre)conceitos sociais em relação à educação das crianças dos zero aos três anos de idade;
- a relação entre a representação social da Creche e a (in)satisfação dos técnicos que aí trabalham;
- se o processo de formação em Creche foi meramente burocrático ou se contribuiu para a melhoria efetiva das práticas educativas e para o desenvolvimento profissional dos Educadores;
- os conhecimentos construídos e/ou adquiridos em contexto da formação e/ou da prática como construtores dos saberes e das competências gerais e específicas, para o desenrolar da ação pedagógica em Creche;
- as concepções dos entrevistados sobre Creche como espaço e tempos de aprendizagens e desenvolvimento;
- as concepções dos entrevistados sobre concepção de competências;
- as experiências resultantes de práticas de qualidade em Creche como meio de co-construção das competências gerais e específicas;
- a gestão que fazem nas suas práticas em torno dos dilemas da formação e informação e exigências diárias características destas idades;
- a relação entre competências e o perfil pessoal e profissional de um Educador de Infância em Creche.

As nossas intenções investigativas passam por a tentativa de uma compreensão profunda da problemática da construção das competências profissionais do Educador em Creche constituiu-se assim no nosso desafio. Tal desafio torna-se mais interessante numa triangulação entre diferentes tipos de se fazer pesquisa em educação; designados por Lüdke e André (1986, p. 13) de *pesquisa etnográfica* - “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” e o *estudo de caso* quando o investigador tem o interesse em pesquisar uma situação singular, “ (...) particular, específico e único” (Afonso, 2005, p.70); entre as técnicas e entre as características da pesquisa. Assim, um dos objetivos deste trabalho é propor formas de reflexão, facilitando e perspetivando mudanças nas deficiências que têm conduzido a tantos fracassos no que diz respeito à valência Creche e ao perfil de Educador de Infância nesta valência. Bem como fornecer uma visão mais ampla sobre os princípios gerais e específicos que devem orientar, fundamentar e desenvolver as competências de um profissional de Educação de Infância em Creche. Se bem que a nossa investigação tenha essencialmente uma predominância intrínseca (Stake, 2003), não colocamos de parte a vontade de chegar mais além e repercutir-se nas políticas e práticas educativas.

Por isso dentro dos objetivos da pesquisa procuramos recolher o máximo de informação possível, assim o nosso estudo engloba três fontes de informação:

- Documentos legais

- Saberes e experiências de três grupos de alunos do Curso de Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação Jean Piaget – Viseu (1º - alunos a frequentar o 3º ano do curso; 2º - alunos a frequentar o 4º ano do curso; 3º - alunos recém licenciados);
- Saberes e experiências de um grupo de três grupos distintos de Educadores de Infância cooperantes em três centros de estágio protocolados com o Instituto Superior de Educação Jean Piaget.

Grupos que nos levaram na corrente desta investigação

“que se situam na interface entre o objectivo de conhecimento e o de mudança da situação existente, perspectiva onde o conhecimento tem valor não «em si», mas «para si», para essa mudança (como sublinha Palmade 1988), onde a investigação deixa de se efectuar sobre os respondentes para se realizar com e para os participantes (como advogam (Carr e Kemmis 1988, Kemmis 1990 e Oakley 1995), podendo orientar-se para ultrapassar a eventual discrepância (a que alude Mishler 1991) entre a “teoria do investigador” e a “teoria dos sujeito”, que assenta na separação entre investigador e investigado (...), numa óptica que acabará por transformar a validação pelos respondentes em validação com os respondentes e para os respondentes” (Rodrigues, 2002, p.163).

Intervenientes no estudo, que fizeram conjuntamente esta viagem onde tantas vezes nos quisemos colocar como um “estrangeiro de passagem” (Bordet 1988), mas com uma enorme sede de absorver o máximo de informações dos sujeitos; como um “vigilante” (na perspectiva de Van Manen 1994) em busca de “um tesouro de informação a escavar” (nos termos de Holstein e Gubrium 1995, *cit.* por Rodrigues, 2002, p.150, 151) e assim caminhar para a conquista do objeto de estudo, ainda que o caminho a desbravar seja intenso e por vezes sinuoso.

4 – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASO

Considerando a problemática, a complexidade da mesma e o objetivo desta investigação optou-se por uma abordagem qualitativa assente numa postura flexível, interpretativa, que prima pelo diálogo e questionamento entre os interlocutores. Com isto, não quisemos seguir “as noções científicas da explicação, previsão e controlo do paradigma positivista” (Machado *et al.*, 2013, p.137), mas percorrer o caminho em que a orientação fosse pela compreensão, pelo significado e interpretação, já que a nossa intenção se prende com a ação e com a representação das experiências vividas e sentida, penetrando assim, no mundo pessoal dos intervenientes (grupos de estudo), neste contexto social que é a Educação de Infância, a formação e a profissão, centrado num plano *progressivo e intuitivo* (Bogdan & Biklen, 1994).

A vantagem desta abordagem qualitativa para Pacheco (1995, p.17) “(...) é permitir ao investigador um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real”, já para Stake (1998, p.11) o estudo de caso permite o “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade”, e para Yin (1994, p.13) como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes”. No entanto estes mesmos autores Stake (1998, 2003) e Yin (1994) tecem de

igual modo algumas críticas que não é possível ignorar, pelo contrário, é necessário contornar. Este facto conduz à reflexão sobre as questões *da validade externa* (generalização dos resultados), *da fiabilidade* (do processo de recolha e análise de dados) e *da validade interna* (rigor das conclusões).

Partindo do pressuposto que o rigor desta metodologia, “(...) deriva da presença do pesquisador, da natureza da interação entre o pesquisador e os participantes, da triangulação dos dados, da interpretação das percepções e da descrição rica e abundante”, (Elias *et al.*, 1980 *cit* por Machado *et al.*, 2013, p.137) optou-se pelo estudo de caso, prendendo-se essencialmente pela inúmera oferta de possibilidades de analisar com intensidade e profundidade dos diversos aspetos do problema, aplicado ao interesse em pesquisar uma situação singular e particular que é as competências do Educador de Infância em Creche. De forma a sistematizar estes vários objetivos, Gomez, *et al.*, (1996, p. 99), refere que o objetivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Este, o estudo de caso, na linha de pensamento de Ludke e André⁶⁷ (1986, p. 17) “é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. Para tal as mesmas autoras apresentam-nos características fundamentais ao mesmo:

- “1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa” (Idem, p. 18-20).

Já Denny (1978, *cit.* por Gómez, *et al.*, 1996, p.91) diz que é “um estudo completo ou intenso de uma faceta, uma questão ou quicá dos acontecimentos que ocorrem num contexto geográfico ao longo de um período de tempo”.

Neste estudo, não nos prendemos ao facto de os resultados não poderem ser generalizados ou existir subjetividade por parte do investigador, uma vez que, e segundo a opinião de Bogdan e Biklen (1994, p.67) “o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opinião sobre determinado contexto”. No entanto, “a utilização deste tipo de abordagem acarreta alguns problemas, nomeadamente, ao nível do tempo que é necessário despende. Para além disto, os procedimentos não são standardizados e a síntese dos dados é de difícil execução” (Machado *et al.*, 2013, p. 138). Por isso, aquando da gestão do processo de recolha de dados, é necessário diferenciar entre “asertos y evidencias, descripción e interpretación, a la hora de recoger y presentar los datos” (Gonzalez Sanmamed, 1994, p.50). Esta triangulação não pode permitir um distanciamento do investigador em relação à sua problemática central, mesmo que no estudo de caso os fenómenos estejam em contínua evolução, pois torna-se necessário ao longo do processo estar atento e perseguir os objetivos a que nos propusemos e garantir a credibilidade da investigação.

⁶⁷ Ludke e André (1986), Yin (1994) e Stake (1998) são dos autores mais citados e considerados na investigação baseada em estudo de casos.

Assim, a opção pela metodologia qualitativa permitiu-nos realizar uma investigação mais profunda sobre o olhar da Educação de Infância em idades precoces, como fonte que brota para a formação dos pequenos seres em adultos, Homens do amanhã, conhecedores exploradores, interventivos e investigadores, num mundo em mudanças constantes, onde tudo se transforma e onde o conhecimento não tem fim.

“Este é um método apropriado quando, se procura atribuir uma relação causal e não apenas explorar ou descrever uma situação. Assim, os estudos de caso são a estratégia de investigação mais utilizada quando se pretende estudar um fenómeno contemporâneo, dentro de um contexto real (Yin, 1994), quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados e quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos dentro de algum contexto da vida real” (Machado *et al.*, 2013, p. 138).

O nosso estudo baseou-se e orientou-se nas três tipologias defendidas por Stake (1998, 2003):

- o estudo de caso intrínseco em que se pretendeu estudar uma situação específica, que nos tem apaixonado e inquietado cada vez mais que investigamos – as Competências dos Educadores de Infância em Creche, na sua particularidade e complexidade que a valência Creche e o profissional de educação de infância, bem como tudo a que ele diz respeito, a formação inicial, as experiências, a formação contínua e as suas práticas pedagógicas;
- o estudo de caso instrumental quando quisemos aprofundar e compreender melhor a nossa problemática nos fenómenos externos que vivenciámos pela experiência enquanto docentes da formação inicial do Curso de Licenciatura em Educação de Infância, como supervisora em centros educativos protocolados dos estágios curriculares do curso e como Educadora de Infância em diferentes contextos;
- o estudo de caso coletivo quando nos quisemos aventurar em utilizar no trabalho de investigação diferentes perspetivas/casos, alunos em formação (3º ano, 4º ano do curso e recém-licenciados) e Educadores de Infância de três instituições educativas protocoladas com a escola de formação inicial Jean Piaget, bem como todas as variáveis neles existentes, entre outras a formação inicial e formação contínua, experiências ou não em contexto de Creche, conceitos e preconceitos sobre um Educador em Creche. Desta forma ao utilizarmos vários casos centrados na problemática do trabalho, quisemos através da sua comparação, conseguir um conhecimento mais profundo sobre as Competências que um educador deverá ter enquanto estimulador e dinâmico do conhecimento e do saber das crianças dos zero aos três anos de idade, em contexto de Creche. Corroborando a ideia de Stake (2003), trata-se de um estudo intensivo de vários casos dentro do estudo de caso.

Assim, através das narrativas orais e escritas dos intervenientes na investigação, procurou-se focalizar a nossa atenção nos acontecimentos relevantes e na obtenção de dados, sujeitos a uma cuidada análise de conteúdo, para a interpretação da problemática deste trabalho.

5 – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO

Conforme temos vindo a referir, a proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa, levou-nos a empreender um estudo que para além de buscar compreender a construção das

competências profissionais em/para a Creche, procurava interpretar a nossa ação enquanto docentes e motivar a um maior desenvolvimento profissional.

Como docente na formação inicial dos profissionais de educação de infância durante longos anos em dois polos distintos do Instituto Piaget (Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo/Vila do Conde e Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu) e como Diretora Técnica numa Instituição Particular e Cooperativa – Creche do Forte em Vila do Conde, ficamos sempre muito empolgados com a formação e investigação no que diz respeito à componente teórica e componente prática dos alunos e de todos os intervenientes que diretamente se inter-relacionam com a mesma (professores, educadores cooperantes, legislação e documentação), bem como com a busca constante da qualidade em contexto de Creche.

Assinalamos no ponto seguinte o itinerário perseguido neste trabalho de pesquisa e de seguida traçaremos as características sínteses deste grupo de estudo.

5.1– ITINERÁRIO DA PESQUISA

Contar a história que serviu de cenário à presente investigação, bem como dar conta das afinações de pesquisa que tivemos necessidade de ir fazendo, parece-nos um imperativo. Imperativo que possibilitará a nossa proximidade com o estudo e que esclarecerá, ainda mais, a sua pertinência científica.

Consideramos que o Homem é um ser em constante formação, informação e transformação, o que faz de si alguém curioso, dinâmico, motivado e impulsionador de mudança, quisemos desbastar uma floresta que ainda está no seu estado virgem e que muito nos tem e pode dar como seres com capacidades, conhecimentos e competências – a Creche, como instituição de afetos e de aprendizagens para a vida. Neste espírito quisemos questionar, procurar e conhecer, que competências um Educador de Infância encontra, adquire e possui ao longo da sua vida enquanto aluno em formação e enquanto Educador na ação em contexto de Creche, desmistificando (pré)conceitos, na teia social e profissional. A pesquisa e o trabalho de investigação tutelado “Competências a desenvolver na Formação Inicial dos Educadores de Infância para um desempenho com Qualidade em Creche” deixou-nos mais entusiasmados em explorar este mundo em que acreditamos há muito por descobrir e muito por fazer.

A proximidade com os objetos deste estudo, desta pesquisa, ou seja alunos em formação do Curso de Licenciatura em Educação de Infância, (com experiência de estágio curricular e/ou conhecimento em contexto de Creche); Educadores de Infância principiantes (recém licenciados a exercer a sua função em Creche) e Educadores de Infância com variadas experiências e variados tempos de serviço (a exercerem a função de Educadores de Infância Cooperantes na escola de formação Jean Piaget), e ainda pela empatia criada e gerada diariamente com as crianças, pais, docentes e não docentes da Creche do Forte onde assumimos ser um espaço em constante (trans)formação em busca de inovação e da qualidade educativa das crianças dos zero aos cinco/seis anos de idade. Tudo isto levou-nos a selecionar no leque abrangente de alunos e de centros de estágio, aqueles que estagiaram e/ou trabalharam na valência Creche.

Numa primeira fase e depois da pesquisa realizada para o TIT fomos destacados para a ESEJPV (Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu) para lecionar todas as disciplinas das Didáticas, do Microensino, e uma disciplina de Opção referentes ao plano de estudos em vigor desde o 2º ano ao 4º ano do Curso de Licenciatura em Educação de Infância, e coordenar e supervisionar a prática pedagógica do mesmo. De referir que a disciplina de Opção, foi intitulada de *Creche-contexto educativo e afetivo*, com um programa elaborado por nós, como meio de colmatar algumas lacunas do curso nesta vertente, sentidas e vividas anteriormente no terreno:

“Há a necessidade de se implementar um currículo formativo para colmatar a ausência e/ou desarticulação dos conteúdos programáticos desta área nesta Licenciatura.

O valor de um Programa adaptado para a formação deve ser consecutivamente reflectido e discutido por forma a eliminar as consequências que advêm da ausência de formação específica para a Creche.

Com o presente Programa pretende-se reflectir, sobre a Formação dos Educadores de Infância, para a valência de Creche.

Para tal:

- Torna-se importante dar relevo às aprendizagens escolásticas numa conexão de teoria prática, dando relevo à formação do Educador de Infância na e para a Creche;

- Torna-se imprescindível que oficialmente se reconheça que as crianças não nascem com três anos e que a qualidade educativa nesses primeiros anos de vida assume uma importância crucial na construção da sua personalidade;

Torna-se necessário repensar, reestruturar os Programas/Currículos do Curso por forma a perspectivar-se o Educador de Infância como um profissional com formação adequada e não somente adaptada para a Creche; (...)

Relativamente aos objectivos da disciplina, pretende-se, especificamente, que os Alunos (futuros Educadores de Infância) sejam capazes de:

- Compreender, clarificar e construir o Perfil de Educador de Infância para e na Valência Creche;
- Construir quadros de referência, por forma a reflectir e fundamentar acções e decisões ao nível da organização e análise de projectos adequados e adaptados à Creche;
- Fazer uma análise crítico-construtiva de documentos que enquadram e orientam a acção pedagógica na Creche” (Gaspar-Silva 2006, p.1,2).⁶⁸

Foram desafios que estávamos de certa forma *à vontade* para o fazer, sendo uma continuidade do que sempre fizemos até então. Porém, muito caminho havia pela frente, quando nos deparamos com uma estrutura pouco identitária no que diz respeito ao curso em si, tendo sido um repto às nossas capacidades. Havia a necessidade de fazer transparecer que o perfil de um Educador de Infância é mais do que um mero professor que apenas ensina/escolariza e/ou um animador que ocupa o tempo das crianças com meras canções, histórias e muitos trabalhos plásticos, gráficos, meras representações ou réplicas do que o adulto impõe. E que os espaços educativo-pedagógicos não se abrangem apenas ao Jardim de Infância, ao pré-escolar, pois a criança não nasce apenas aos 3 anos de idade.

⁶⁸ Dados retirados do Programa da disciplina de Opção – Creche-contexto educativo e afetivo, com uma carga horária de 20 horas, lecionada no segundo semestre e inserida no plano de estudos do Curso de Licenciatura em Educação de Infância, da Escola Superior de Educação de Infância Jean Piaget de Viseu no ano letivo de 2006/2007.

Um Educador de Infância é um gestor de afetos, de emoções, é uma bússola norteadora do desenvolvimento social, físico e cognitivo das crianças desde que nascem até à pré-adolescência. Para tal deve gostar de estar com as crianças, deve conhecer a criança na sua individualidade, bem como o seu desenvolvimento ao longo das diferentes idades, deve ser responsável, com uma imaginação/criatividade prodigiosa e uma disponibilidade constante e total para estar com e para as crianças, estimulando-as a descobrir a sua individualidade, ao mesmo tempo que lhes despertam o interesse para o contacto e com o outro/os outros. E apesar de hoje em dia já se considerar que o profissional de Educação de Infância é alguém que assume um papel importante para a criança e para a sociedade, a verdade é que ainda existem muitos mitos de que são pessoas com baixo nível de conhecimento e de profissão de terceira, considerando que os seus espaços de ação se restringem apenas ao pré-escolar, esquecendo-se que as saídas profissionais de um Educador de Infância vão desde os contextos educativos formais de educação (Creche e Jardim de Infância), a contextos educativos não formais e informais, de animação infantil (CATL - Centros de atividades de tempos livres, Colónias de Férias, Bibliotecas Infantis, Serviços e Museus, Serviços de Pediatria em Hospitais e Clínicas, até aos Centro para Crianças em Risco), logo as escolas de formação transportam consigo um papel importantíssimo de preparar os alunos para que possam desempenhar as suas funções com qualidade em qualquer um destes mercados de trabalho e de ação.

Contudo, como vimos no decorrer deste trabalho e na investigação anterior elaborada por nós, ainda são muitas as limitações quer ao nível do plano curricular, quer a nível social e legislativo, daí a relevância dada aos docentes de formação formados em Educação de Infância:

“Numa dualidade de ideias entre receios e desafios, falta de preparação e motivação, ausência de legislação e vontade de aprender, ambos (os entrevistados) conseguiram exteriorizar que esta valorização parte muito, e mais uma vez, de um interesse pessoal e de prática pedagógica” (Gaspar-Silva, 2006, p.100).

Esta “falta de valorização é muitas vezes compensada pelas dimensões formais/institucionais da escola de formação numa vertente mais prática, como os estágios e agentes educativos-educadores cooperantes” (Idem, p.99).

Este pressuposto que tomamos como ponto de partida para a nossa investigação baseia-se na convicção de que os Educadores de Infância, como docentes, possuem competências e conhecimentos num corpo de saberes e cultura profissional, que ao longo da sua formação e experiência construíram e partilharam para a sustentabilidade da sua ação diária (Calderhead, 1989). A questão é “que a formação não se constrói apenas por acumulação de saberes compartimentados, mas sobre uma constante reflexão das práticas” (Gaspar-Silva, 2006, p.97), daí a importância que tem para os profissionais definirem o que devem ser competências válidas gerais e específicas para a docência, especialmente para Educadores de Infância que exercem as suas funções com crianças com menos de três anos e deste modo deixem de ser vistos como afirma Clandinin (1986) profissionais que possuem experiência mas não conhecimento.

“A escola deve desenvolver um pensamento mais sistemático, onde os diferentes agentes desenvolvam um pensamento mais global do que as escolas impõem. É necessário que os docentes pensem nas estruturas, nos espaços e recursos na sua totalidade, existindo interação entre os diferentes intervenientes no processo educativo, assim como centros para a aprendizagem e não para o ensino só por si, e

ainda, instituições que permitam um clima de colaboração” (Gaspar-Silva, 2006, p.97),

Pois “o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam” (Nóvoa, 1992, p.12).

Porém, a nossa própria experiência profissional como formadora e coordenadora pedagógica de uma Creche, tem-nos desvendado práticas de Educadores de Infância em Creche pouco fundamentadas, em que se julgam capazes de se ir fazendo, mas que em partilha com outros profissionais se ouve dizer que a boa vontade de se fazer bem, não chega para se ser competente, pois as ideias e práticas implementadas não estão “habitualmente articuladas ou estruturadas num corpo coerente de princípios ou de conhecimentos” (Coelho, 2004, p. 241).

Desta forma, passamos a uma segunda fase de implementação desta investigação. Recorremos à nossa ação, elaborou-se no ano letivo 2006/2007 programas nas diferentes unidades curriculares por nós a lecionar, em que estas abordagens e práticas fossem exigências implícitas e explícitas na formação dos alunos no 2º, 3º e 4º ano; criou-se um programa específico sobre a Creche na unidade curricular de Opção, tal como referimos anteriormente; direcionou-se os contextos práticos da formação (estágios curriculares) em que os alunos passassem pelo menos um ano da sua experiência de formação na valência Creche e ainda houve a preocupação de proporcionar, organizar e/ou dinamizar diferentes seminários para alunos, educadores cooperantes e comunidade educativa, com a participação de diversos educadores e professores que nos falassem das suas diferentes experiências e formações para as abrangentes áreas e contextos de Educação de Infância.

Numa terceira fase e já entrosadas com o meio educativo nos diferentes Centros de estágio protocolados com as escolas (ESEJP) de Viseu e de Gaia, onde fazíamos orientação de estágios, no momento e na expectativa de encontrar algumas respostas às questões lançadas ao longo desta investigação, levada a cabo por nós, propusemo-nos a questionar e a escutar as vozes dos Educadores de Infância cooperantes de três centros de estágio distintos, como forma de melhor compreender o manancial de atitudes e competências que foram desenvolvendo e adotando ao longo das suas experiências e ainda, de obter um maior número de respostas possíveis assim como um melhor termo de análise, entre as respostas obtidas, definindo assim uma das nossas amostras,

“ (...) Subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população. Uma amostra pode ser constituída, por exemplo, por cem empregados de uma população de 4.000 que trabalham em uma fábrica...” (Gil, 1999, p.100).

Ou seja, a partir de vários grupos de investigação com um propósito comum, serem Educadores de Infância no ativo, com ou sem experiência profissional em contexto de Creche. Estudamos assim uma parte da população, selecionada por nós mas, bem mais complexa, e aceite perentoriamente pelas direções que as gerem, e pelas Educadoras de Infância que nelas se inserem.

A pesquisa desenvolvida é constituída por dois grupos que subdividem-se:

- Num primeiro grupo de investigação selecionamos dezoito Educadoras de Infância a exercer as suas funções em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS),

nomeadamente na Fundação D. Mariana Seixas em Viseu; no Jardim Infantil Nossa Senhora de Fátima da Santa Casa da Misericórdia de Viseu e no Centro Infantil da Feira – Santa Maria da Feira, instituições estas que prestam serviços de Creche e Pré-escolar e que estão protocoladas com a Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu e de Arcozelo/Gaia para estágio de alunos em formação no Curso de Licenciatura em Educação de Infância e que por sua vez são ou foram Educadoras Cooperantes dos estágios curriculares dos alunos em formação.

Conforme referido anteriormente a escolha deste grupo de investigação deveu-se sobretudo pelo facto destes profissionais fazerem parte do grupo de Educadoras Cooperantes do ano letivo 2006/2007 e 2007/2008 de acordo com um protocolo do Instituto Piaget, assim como pela empatia, colaboração e conhecimento entre as partes, permitindo desta forma uma maior abertura e objetividade de respostas.

Numa quarta fase deste projeto de investigação, quisemos dar voz aos que ainda pouca voz tem na profissão, mas que tanto tem para dar e receber, ou seja, aos alunos em formação e recém-licenciados da ESEJPV, constituindo assim o nosso segundo grupo de investigação.

Esta nossa escolha deveu-se ao facto de termos iniciado a nossa ação enquanto docente e coordenadora da prática pedagógica no ano letivo de 2006/2007, ano de mudanças (metodológicas e práticas) no Curso de Licenciatura em Educação de Infância na referida ESE. Tal como anteriormente abordamos, ano em que nos propusemos a reestruturar a organização e dinâmica do curso, transpondo uma maior identidade à profissão, na diversidade de conteúdos teórico-práticos que um profissional de Educação de infância por vezes conceptualiza como crenças e teorias, no sentido em que as mesmas correspondem a um conjunto de princípios, valores e saberes que servem de orientação para e na ação nos diferentes contextos educativos. Este grupo é constituído pelos alunos do 3.º, do 4.º ano e recém-licenciados, da Formação Inicial da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu, do Curso de Licenciatura de Educação em Infância.

A escolha destes alunos numa população extensa prendeu-se sobretudo com o conhecimento pessoal acerca de cada interveniente, com o natural amadurecimento de cada um, e pelo facto de terem ou não estagiado na valência de Creche permitindo-nos recolher testemunhos que relatam as reais necessidades ou mudanças na Educação de Infância sobretudo na Primeira Infância.

5.2– UM RETRATO SOBRE OS PARTICIPANTES

5.2.1 - EDUCADORAS DE INFÂNCIA COOPERANTES – PRIMEIRO GRUPO DE ESTUDO

Participaram no nosso estudo dezoito Educadoras de Infância a exercerem funções em três instituições educativas distintas:

- Seis educadoras a exercerem as suas funções na instituição educativas Santa casa da Misericórdia de Viseu, centro protocolado com a ESE Jean Piaget de Viseu para a realização de estágios curriculares
- Quatro educadoras a exercerem as suas funções na instituição educativas D. Mariana Seixas em Viseu, centro protocolado com a ESE Jean Piaget de Viseu para a realização de estágios curriculares

- Oito educadoras a exercer as suas funções na instituição educativa Centro Infantil da Feira – Santa Maria da Feira, centro protocolado com a ESE Jean Piaget de Arcozelo/Gaia para a realização de estágios curriculares.

O nosso interesse, inquietação e pergunta de partida levou-nos a “definir a população de modo estrito, (...) para facilitar a selecção de uma amostra adequada” (Tuckman, 2000, p.338) e para no confronto de ideias/perspetivas chegar a sínteses que nos possam elucidar do processo inicial de investigação. Segundo Quivy e Campenhoudt, esta amostra seleccionada pode ser categorizada como sendo constituída por «testemunhas privilegiadas», uma vez que os sujeitos que aqui se enquadram são, “ (...) pessoas que, pela sua posição, pela sua acção ou pelas suas responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (1992, p.69).

A escolha dos participantes e intervenientes nesta investigação deveu-se, como já anteriormente referido, genericamente a critérios de acessibilidade e disponibilidade das educadoras que entre 2006 e 2008 estiveram como Educadoras Cooperantes dos estágios curriculares dos alunos em formação na ESEJP de Viseu e de Vila Nova de Gaia.

No quadro que se segue apresentamos este grupo de investigação em que os critérios de base para a escolha destes participantes foram a diversidade de formação inicial e/ou continua (grau académico e escolas de formação); a experiência profissional em Creche, ou não; o tempo de serviço e a situação em que se encontravam no presente (Valência em que estavam a exercer as suas funções).

Iniciamos por apresentar o que para nós, constituiu um primeiro grupo de investigação: dez Educadoras de Infância, no seguinte quadro:

Quadro n.º 11 - Síntese das características do primeiro grupo de estudo

Grupos de Investigação	Nomes ⁶⁹	Idade	Escola Formação Inicial e Continua	Grau Académico	Tempo / Anos de Serviço	Experiência profissional em Creche	Situação atual
1º Grupo EDUCADORAS DE INFÂNCIA	Joana	36	Escola Superior Educadores de Infância Maria de Ulrich-Lisboa e Escola Superior Educação de Viseu	Bacharelato e Licenciatura em Administração escolar e Educacional	13	Sim - 9 meses	Educadora na Valência de Jardim de Infância - Santa Casa da Misericórdia de Viseu
	Margarida	38	Escola Superior Educação João de Deus	Bacharelato e Licenciatura	9	Sim - 1 ano	Educadora na Valência de Jardim de Infância - Santa Casa da Misericórdia de Viseu
	Matilde	33	Escola Superior Educação de Viseu Politécnico de Lamego	Licenciatura	10	Nenhuma	Educadora na Valência de Jardim de Infância - Santa Casa da Misericórdia de Viseu
	Maria	45	Escola Superior	Curso	20	Sim - 4	Educadora na Valência de

⁶⁹ Os nomes atribuídos às Educadoras são fictícios.

José		de Educação de Santa Maria - Porto	Profissional Bacharelato		anos	Creche - Santa Casa da Misericórdia de Viseu
Mafalda	40	Escola Superior Educação de Viseu	Bacharelato	15	Apenas como supervisora	Educadora na Valência de Jardim de Infância - Santa Casa da Misericórdia de Viseu
Liliana	59	Escola superior de educação de Paula Frassinetti - Porto	Bacharelato	32	Sim - 5 anos	Educadora na Valência de Creche - Santa Casa da Misericórdia de Viseu
Fernanda	34	Escola Superior de Educação de Santa Maria - Porto e Escola Superior Educação de Viseu	Bacharelato e Licenciatura	11	Nenhuma	Educadora na Valência de Jardim de Infância - Fundação D. Mariana Seixas - Viseu
Glória	42	Escola Superior de Educação de Santa Mafalda - Porto	Bacharelato	18	Sim - 4 anos	Educadora na Valência de Creche - Fundação D. Mariana Seixas - Viseu
Gabriela	29	Escola Superior Educação de Viseu	Licenciatura	6	Sim - 1 ano	Educadora na Valência de Jardim de Infância - Fundação D. Mariana Seixas - Viseu
Patrícia	47	Escola Superior Educação Jean Piaget Arcozelo - Vila Nova de Gaia	Bacharelato	19	Sim - 1 ano	Educadora na Valência de Jardim de Infância - Fundação D. Mariana Seixas - Viseu
Lúcia	34	Escola Superior de Educação de Santa Maria - Porto	Bacharelato e Licenciatura - Complemento de Formação em Educação de Infância	12	Sim - 2 anos	Educadora na Valência de Creche - Centro Infantil da Feira - Santa Maria da feira
Vera	31	Escola Superior Educação Jean Piaget Arcozelo - Vila Nova de Gaia	Bacharelato e Licenciatura	9	Sim - 2 anos	Educadora na Valência de Jardim de Infância - Centro Infantil da Feira - Santa Maria da feira
Ana	52	Magistério Primário - Porto e Universidade Aberta - Porto	Bacharelato e Licenciatura - Complemento de Formação em Educação de Infância	33	Sim - 14 anos	Educadora na Valência de Jardim de Infância - Centro Infantil da Feira - Santa Maria da feira
Mónica	50	Escola superior de educação de Paula Frassinetti - Porto e Universidade Aberta - Porto	Bacharelato e Licenciatura - Complemento de Formação em Educação de Infância	31	Sim - 9 anos	Educadora na Valência de Jardim de Infância - Centro Infantil da Feira - Santa Maria da feira
Raquel	52	Escola superior de educação de	Bacharelato e Licenciatura -	33	Sim - 3 anos	Educadora na Valência de Creche - Centro Infantil da

			Paula Frassinetti - Porto e Universidade Aberta - Porto	Complemento de Formação em Educação de Infância			Feira - Santa Maria da feira
	Filó	53	Escola superior de educação de Paula Frassinetti - Porto e Escola Superior de Educação Jean Piaget Vila Nova de Gaia	Bacharelato e Licenciatura - Complemento de Formação em Ação Social	32	Nenhuma	Educadora na Valência de Jardim de Infância - Centro Infantil da Feira - Santa Maria da feira
	Mara	52	Magistério Primário - Porto	Bacharelato	32	Sim - 4 anos	Educadora na Valência de Jardim de Infância - Centro Infantil da Feira - Santa Maria da feira
	Júlia	47	Magistério Primário - Aveiro e Universidade Aberta - Porto	Bacharelato e Licenciatura	24	Sim - 6 anos	Educadora na Valência de Jardim de Infância - Centro Infantil da Feira - Santa Maria da feira

Como podemos conferir no quadro n.º 11 o grupo de estudo é constituído por um número diversificado de Educadoras de Infância (sexo feminino), com idades compreendidas entre os vinte e nove anos e os cinquenta e nove anos de idade, sendo portanto um grupo já com alguma maturidade de prática e de formação.

No que diz respeito aos anos de serviço este variam entre os seis e os trinta e três anos o que nos transmite de imediato um alargado conjunto de experiências profissionais.

Ao optar-se por estes participantes no estudo - Educadores Cooperantes das Instituições protocoladas com a Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu e de Arcozelo/Vila Nova de Gaia, sabíamos que iríamos correr o risco da existência de uma grande diversidade de variáveis. Porém, apesar desse risco, ressaltamos e valorizamos a importância que têm neste trabalho, permitindo-nos visão mais vasta dos percursos, trajetos e projetos da formação dos Educadores de Infância para a valência de Creche ao longo dos diferentes anos, bem como nas diferentes escolas de formação, e como podemos analisar são várias. Tal facto, permite-nos colher informações sobre diversificadas formações académicas e neste sentido, outras teorias, outras estruturas/organização e outras competências. Tal como nos diz Machado *et al.* (2013, p.138, 139)

“A constituição da amostra é um elemento fulcral na investigação, porque através dela é possível descrever o fenómeno detalhadamente, uma vez que o objetivo essencial é realizar uma descrição narrativa dos factos relacionados com o assunto da pesquisa, pois o investigador está interessado em descrever informações acerca da organização. A partir da amostra é possível fazer observações e gerar material empírico”.

No que diz respeito à experiência de trabalho em Creche, das dezoito Educadoras, três nunca tiveram experiência em Creche e uma teve apenas como supervisora, ou seja a grande maioria passou por esta experiência enriquecedora ao longo de diversos anos. Tal facto leva, de imediato, a depreender a possibilidade de um olhar mais atento sobre um ideal de profissional em Creche. De referir, que estas três instituições no momento do

estudo desenvolvem as suas atividades distribuídas pela Valência de Creche (berçário, sala 1 ano, sala 2 anos) e Valência de Jardim de Infância (sala 3 anos, sala 4 anos, sala 5 anos), em que os Educadores de Infância trabalham ciclicamente num ou noutro contextos; o que nem sempre foi assim, quer pela desvalorização social, legal e institucional de um profissional de educação de infância, quer pela existência da valência Creche estar anteriormente desagregada do edifício agora em funcionamento, não sendo neste caso habitual que a educadora acompanhasse as crianças quando elas transitavam para o Jardim de Infância. Na situação atual (período do estudo) existem cinco Educadoras que exercem as suas funções em Creche e as restantes em Jardim de Infância.

5.2.2 – ALUNAS EM FORMAÇÃO – SEGUNDO GRUPO DE ESTUDO

O segundo grupo de estudo é constituído por alunas da formação inicial e alunas recém-licenciadas do referido Curso de Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu, todas do sexo feminino e com idades compreendidas entre os vinte e três anos e os trinta e nove anos.

O quadro que se segue (quadro n.º 12) caracteriza este grupo envolvido no estudo, quanto à sua idade, compreendidas entre os vinte e três anos e os trinta e nove anos; à escola de formação, que apenas diferencia numa aluna pelo fato de já ter um curso anterior a esta formação; o grau académico; o início e fim da formação; a situação atual em que se encontra no momento da investigação e a experiência curricular em Creche, aspeto relevante para este estudo.

Quadro n.º 12 - Síntese das características do segundo grupo de estudo

Grupos de Investigação	Nomes ⁷⁰	Idade	Escola Formação Inicial e Contínua	Grau Académico	Início e fim de Formação	Experiência curricular em Creche	Situação atual
2º Grupo ALUNAS EM FORMAÇÃO INICIAL E RECÉM- LICENCIADAS	Mariana	34	Escola Superior Educação Jean Piaget de Viseu	Em formação - 3º ano da Licenciatura em Educação de Infância)	2005 2009	Sim no estágio curricular - 2º ano (sala 1 ano) e 3º (sala 2 anos)	Terminou o 3º ano e renovou a sua matrícula para o 4º ano do Curso de Licenciatura de Educação de Infância
	Carolina	39	Universidade em França e Escola Superior Educação Jean Piaget de Viseu	Licenciatura em Ensino básico 2ºciclo Português Francês Em formação - 3º ano da Licenciatura em Educação de Infância	1997 2001 2005 2009	Nenhuma até ao momento	Terminou o 3º ano e renovou a sua matrícula para o 4º ano do Curso de Licenciatura de Educação de Infância
	Beatriz	33	Escola Superior Educação Jean	Em formação -	2005 2009	Sim no estágio	Terminou o 3º ano e renovou a sua matrícula

⁷⁰ Os nomes atribuídos às Alunas são fictícios.

		Piaget de Viseu	3º ano da Licenciatura em Educação de Infância		curricular - 2º ano (sala 1 ano) e 3º (sala 2 anos)	para o 4º ano do Curso de Licenciatura de Educação de Infância
Filipa	24	Escola Superior Educação Jean Piaget de Viseu	Em formação - 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância	2004 2008	Sim no estágio curricular - 4º (sala 2 anos)	A frequentar o 4º ano do Curso de Licenciatura em Educação de Infância
Áurea	23	Escola Superior Educação Jean Piaget de Viseu	Em formação - 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância	2004 2008	Nenhuma	A frequentar o 4º ano do Curso de Licenciatura em Educação de Infância
Lara	24	Escola Superior Educação Jean Piaget de Viseu	Em formação - 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância	2004 2008	Como <i>babysitter</i> antes do curso. No estágio curricular - 3º ano (sala 1 ano) e 4º (sala 2 anos)	A frequentar o 4º ano do Curso de Licenciatura em Educação de Infância na Valência Creche
Cláudia	25	Escola Superior Educação Jean Piaget de Viseu	Em formação - 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância	2004 2008	Sim no estágio curricular - 4º (sala 2 anos)	A frequentar o 4º ano do Curso de Licenciatura em Educação de Infância na Valência Creche
Maria	24	Escola Superior Educação Jean Piaget de Viseu	Recém-Licenciada	2003 2007	Nunca estagiou em Creche	Contratada pelo centro de estágio para exercer funções de Educadora de Infância em Creche a iniciar em Janeiro 2008
Paula	25	Escola Superior Educação Jean Piaget de Viseu	Recém-Licenciada	2003 2007	Sim no estágio curricular - 4º ano (sala 2 anos)	Exercer funções de Educadora de Infância em Creche numa instituição particular em Coimbra desde Outubro 2007
Filomena	26	Escola Superior Educação Jean Piaget de Viseu	Recém-Licenciada	2003 2007	Como <i>babysitter</i> antes do curso	Empresária - Projeto de abertura de uma Creche em Penacova
Adriana	24	Escola Superior Educação Jean Piaget de Viseu	Recém-Licenciada	2003 2007	Nunca estagiou em Creche	Exercer funções de Educadora de Infância em Creche numa instituição particular em Lamego desde Outubro 2007

Neste grupo de estudo são distinguidos três subgrupo, sobre os quais sobressaem os anos de início e do término da sua formação, que tal como anteriormente referimos contribuem para um leque maior de conhecimento e de enriquecimento ao estudo pela diversidade e maturidade de conhecimentos/experiências. O nosso foco foi encontrar uma amostra dentro da mesma escola de formação - ESEJPV, mas com experiências pessoais (três *babysitter*) e curriculares diferenciadas (seis com estágio curricular em Creche e cinco sem prática estágio curricular em Creche), tentando assim perceber quais as suas histórias até ao momento, e as mudanças e reformas curriculares que atravessaram, acompanhadas ou não de uma maturação pessoal e claro, profissional. Este facto também permitiu-nos perceber que mudanças foram feitas até aqui ao longo dos anos nos planos curriculares, e que conteúdos foram transmitidos aos alunos no que diz respeito à valência Creche.

Salientamos a empatia existente entre as partes, pelos percursos da formação em que estivemos envolvidas quer como docente, quer como coordenadora e supervisora da prática pedagógica e pela permeabilidade de tantos discursos liberais em encontros/partilhas para além do plano de formação académica.

Este grupo de estudo de onze alunos, foi constituído após uma comunicação/convite coletivo nas três turmas dos distintos anos de curso em funcionamento na ESEJPV, no ano civil de 2007 e ano letivo 2007/2008 perfazendo um total de trinta e oito, onde deixamos amadurecer a proposta e deixar que entre si se organizassem, não criando grande pressão, até pelo tabu que ainda existia em relação à problemática.

Pensasse que pelo facto de ainda existirem muitas inseguranças e receios, principalmente num assunto que ainda lhes é pouco familiar, mostraram alguma relutância em serem abordadas e questionadas sobre a valência de Creche, daí o resultado numérico do grupo de estudo – três alunas do 3º ano e quatro alunas do 4º ano do ano letivo 2007/2008 e quatro alunas do 4º ano do ano letivo 2006/2007 designados como recém-licenciados. No entanto existiu a preocupação de persistir com alguns elementos, que para nós eram dos mais importantes e os que nos poderiam dar melhores respostas, quer pela média de curso, quer pela experiência de estágio em Creche. Relembramos porém que, o número de elementos não é importante para o estudo, mas sim, tal como nos dizem Bogdan & Biklen (1994, p.49) “todo o processo de investigação é mais interessante e importante do que os resultados ou produtos do trabalho qualitativo”. Ou seja, o como, as opiniões, as percepções apresentadas são a mais-valia de toda a investigação.

5.3 – O TEMPO DA PESQUISA

A recolha dos dados desta pesquisa exigiu tempo/tempos, disponibilidade e organização entre todos os intervenientes. Estes procedimentos foram concretizados longitudinalmente entre o período do pensamento, à ação; entre a motivação/desmotivação e a concretização; entre ordem/desordem e o caminho; entre a vontade e a certeza do querer e do crer.

A recolha de dados tem um peso preponderante no estudo, pois:

“Com a recolha e produção de dados, o trabalho empírico entra na sua fase decisiva. É o período em que o investigador operacionaliza o dispositivo de pesquisa previamente definido, adaptando-o às circunstâncias específicas, às vicissitudes e aos percalços da gestão quotidiana do trabalho de campo, reformulando procedimentos e (ou) activando planos de contingências, quando necessário” (Afonso 2005, p.60).

Iniciamos este processo anteriormente descrito quando ingressamos na ESEJPV em Setembro de 2006 – após termos apresentado o TIT e nos termos deparado com uma realidade de formação inicial destruturada e pouco identitária da profissão e do perfil de Educador de Infância.

Durante dois anos, estabelecemos um compromisso com o grupo de estudo. Fomos observando e implementando mudanças nas práticas/estágios curriculares (um aluno por sala, experiência em diferentes valências, portefólio de estágio, planos de intenções e sucessivas reflexões critico-construtivas e fundamentadas das suas ações, palestras, reuniões de partilha, elaboração de diferentes materiais pedagógicos, entre outras) e inclusive no plano de estudos (lecionação de diversas disciplinas e implementação de uma direccionada à Creche).

No final do ano letivo de 2006/2007 em Julho, lançamos o repto às três turmas do curso de Licenciatura em Educação de Infância em funcionamento na ESEJPV, para que fossem parte integrante deste trabalho como grupo de estudo, estabelecendo-se logo um primeiro vínculo – Etapa zero

Em Dezembro de 2007 iniciou-se o processo de recolha através das narrativas orais e escritas com o grupo de oito alunas (Anexo II, Entrevista n.º2)⁷¹; quatro do 4º ano, do ano letivo 2006/2007, designadas neste trabalho por recém-licenciadas e quatro do 4º ano, do ano letivo em curso-2007/2008. Este tempo prendeu-se com o facto do grupo das alunas do 4º ano do ano letivo 2006/2007 terem terminado a sua Licenciatura, logo maior disponibilidade, maturação e predisposição para falar abertamente sobre o assunto e pelo receio do distanciamento da formação e da escola de formação. De referir ainda que esta recolha foi realizada após um seminário aberto à comunidade educativa, num sábado, aquando da presença destas alunas na ESEJPV – Primeira etapa.

Na proporção distância-tempo-formação-conhecimento realizou-se outra recolha no final do mês de Julho de 2008 a três alunas do 3º ano do curso da LEI. Período este de final de ano letivo, onde existia uma maior disponibilidade e menor obrigatoriedade académico. Também esta recolha teve como suporte as narrativas orais e escritas dos intervenientes (Anexo II, Entrevista n.º1)⁷². – Segunda etapa

Esta nossa opção resultou da sua adequabilidade ao tipo de dados que pretendíamos recolher e ainda ao fator, tempo de amadurecimento e conhecimento científico, bem como experiência prática por parte das alunas em formação. Estes procedimentos foram concretizados no contexto ESEJPV, numa sala/espço aprazível e devidamente preparada acusticamente.

Na Terceira etapa percorremos caminho em direção a três centros de estágios, instituições protocoladas com a ESEJP, duas com a ESEJPV e uma com a ESEJPG. No mês de Julho em dias diferentes para cada uma das instituições, em espaço disponibilizados pelas direções para o efeito, no final do dia e depois do horário letivo. Tempo que programaram ociosamente para o efeito e onde cuidadosamente e prazerosamente se ouviram, numa

⁷¹ Observar anexos referidos em suporte de CD em anexo a este trabalho

⁷² Observar anexos referidos em suporte de CD em anexo a este trabalho

dialética de parceria e partilha, as vozes dos interlocutores e se registaram os dados (Anexo II, Entrevista n.º3, 4, 5)⁷³.

5.4 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Numa investigação de cariz interpretativo, numa metodologia qualitativa, é de todo importante eleger os instrumentos de recolha de dados, pois destes depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo, ou seja é através dessas técnicas eleitas pelo investigador, que se ambiciona chegar às respostas das questões inicialmente projetadas.

Bogdan e Biklen (1994, p.149) mencionam que “O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise”. Se, segundo Afonso (2005, p.111) “A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico”; o mesmo se poderá dizer que, os dados recolhidos e análise dos mesmos são o veículo para chegar às respostas.

Dado a sua rigorosidade e importância para o estudo em que “Os dados são simultaneamente as provas e as pistas” (Bogdan e Biklen 1994, p.149), optou-se por um instrumento que nos proporcionasse um contato o mais direto possível e onde fossem criados momentos de muita abertura ao diálogo e à interação.

Quivy e Campenhoudt (1992, p.233) referem a este respeito que:

“O rigor no controle epistemológico do trabalho não pode ser confundido com rigidez na aplicação dos métodos. Para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objetivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses”.

Tendo em consideração todos estes cenários possíveis, optou-se por fazer um *design investigativo* com um “plano flexível” (Bogdan & Bilklen, 1994, p. 84) estruturado, é certo, mas com abertura para poder ser reestruturado a qualquer momento da investigação, consoante o seu desenrolar.

A fim de responder aos objetivos desta investigação, e movidas pela intencionalidade de se captarem representações, atitudes, opiniões, valores, (pré)conceitos e significados atribuídos ao objeto de análise pelos entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 1992), bem como explorar as perspetivas das alunas em formação e das educadoras inquiridas acerca das suas práticas e apreender o que Kvale (1996, p. 27) definiu como “[the] themes of lived daily world from the subject’s perspective“, o tipo de entrevista utilizado foi a entrevista em profundidade não diretiva, ou o que Patton (1990, p. 280) descreve como “the informal conversational interview”.

Considerámos apropriada a utilização da técnica da entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de informações, “por se entender ser mais adequada ao contexto e por permitir um maior grau de segurança ao pesquisador” (Machado *et al.*, 2013, p.116, 117). Ora, os discursos que pretendíamos obter dos intervenientes desta investigação, tornaram-se referência, na interpretação de como os educadores constroem as competências para trabalhar em Creche e na importância que tem para os profissionais

⁷³ Observar anexos referidos em suporte de CD em anexo a este trabalho

definirem o que devem ser competências gerais e específicas para a docência nesta valência.

Assim, procedeu-se à elaboração de uma entrevista em profundidade⁷⁴ através de uma triangulação entre alunos em formação, de diferentes anos do curso LEI e dos Educadores de Infância cooperantes dos estágios curriculares. “No âmbito da investigação qualitativa, a entrevista possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados” (Hébert 1994 p.169), nomeadamente a análise documental (legislação existente sobre Creche e competências) e a observação direta e participante (como docente do curso, coordenadora e supervisora dos estágios curriculares), como forma de complementar estas informações e verificar com mais precisão e veracidade os dados recolhidos nas entrevistas, o que para nós se tornou uma mais-valia, pois serviram de roteiro interpretativo antes da pesquisa, durante e depois.

5.5 – A ENTREVISTA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Como referimos, a recolha de dados foi efetuada com recurso a entrevista semiestruturada. Segundo Ludke e André (1986, p.34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Moreira (2002) considera a entrevista um dos métodos mais indicados aquando da realização de um estudo de caso que envolva a educação, e as instituições educativas, “permitindo obter informações relevantes para a investigação que, de outro modo seriam mais difíceis de se encontrarem em registos e/ou fontes documentais escritas” (Machado *et al.*, 2013, p. 139).

“A entrevista não constitui, por conseguinte, como sublinha Assumpção (1977), uma mera recolha ou colecta de informação, nem apenas uma “observação passiva” de comportamentos, correspondendo a uma interação que implica um engajamento bi-pessoal” (Rodrigues 2002, p. 154).

A entrevista é uma técnica ou diálogo, cuidadosamente planeada, que visa entre outras factos, obter informações sobre opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos e procedimentos, dos entrevistados, relativamente a certas questões (Fuentes, E. 1989, pp. 35-48). Esta foi o instrumento utilizado para recolha de dados importantes na elaboração prática do trabalho tendo como base “na investigação qualitativa a fonte directa de dados o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan, R. 1994, p.47) bem como “interagir com os sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (Bogdan, R. 1994, p.68), o que de certa forma nos deixou sempre ligados aos intervenientes.

No sentido de se estabelecer uma interação mais aberta e intercessora de diálogos consequentes, “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente” (Moreira 2002, p. 54), realizaram-se entrevistas sujeitas a um roteiro de questões previamente elaborado (Anexo I)⁷⁵ que serviu apenas de referência, sendo introduzidas de forma informal e apenas quando se justificava, onde a flexibilidade e a subjetividade das questões levaram os entrevistados a uma grande liberdade de expressão, ou seja questões

⁷⁴ As entrevistas em profundidade são frequentemente utilizadas em educação pelos defensores da metodologia construtivista. Estes, tal como nos estudos antropológicos, *procuram penetrar no âmago das subjectividades e compreendê-las a partir de dentro* (Esteves, 2008, p.94).

⁷⁵ Observar anexos referidos em suporte de CD em anexo a este trabalho

que não circunscrevessem excessivamente as respostas, nem impedissem a formulação de perguntas que, mesmo não estando previstas ocorreram à medida que o diálogo se desenvolvia. Segundo Fuentes (1989, p. 41):

A guía de entrevista, na que se especifican os temas a explorar, de xeito que sirvan de lista de comprobación, pero as preguntas non están totalmente redactadas de antemán e non existe un orden particular no senso de que éste poida variar conforme se desenrola a entrevista. O obxectivo é recoller información que xurda libremente e no momento que se considere oportuno. O investigador, pode indagar aspectos que perceba interesantes ó longo da entrevista redactando preguntas espontaneamente e establecendo un estilo de conversación particular, pero co centro de interés nun tema particular”.

No sentido de testar o guião, a primeira entrevista realizada (Dezembro 2007) serviu como “entrevista piloto de modo a apreciar o conteúdo das questões, nomeadamente, a clareza, a compreensão, a adequação das perguntas e a extensão da entrevista” (Machado *et al.*, 2013, p. 139). Serviu como um treino e um teste permitindo “subsanoar erros inevitáveis” (Bisqueria, 1989, p. 629) e reajustamentos sentidos à necessidade de complementar algumas das limitações, principalmente aos contextos diferenciados – a formação e a profissão, o conhecimento científico e a ação/prática pedagógica diária em contexto de Creche.

Neste processo de recolha de dados, com o recurso a entrevista, também foram sendo utilizadas interjeições e expressões de incitamento, tendo em vista encorajar as alunas em formação e educadoras cooperantes a falar acerca das suas práticas e experiências e, por vezes, clarificar o sentido das suas afirmações, sendo “que os professores do nosso âmbito, non están habituados a ser entrevistados, e non teñen o hábito de que alguén se interesse polas súas opinións, os seus problemas, as súas ideas e as súas realidades” (Fuentes (1989, p. 39).

Procurou-se desde o início contextualizar a problemática, informando os entrevistados sobre os objetivos da investigação e a negociação da informação, da perspectiva de significados, dos papéis de cada um dos intervenientes e ainda da confidencialidade.

Optou-se por uma entrevista semiestruturada, ou semidiretiva que inclui uma parte de questões previamente definidas, perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de parte, mas também a questões não definidas deixando espaço livre aos entrevistados para se pronunciarem, surgindo assim novos questionamentos não previstos pelo investigador, o que ocasionou uma melhor compreensão do objeto em questão.

A entrevista baseou-se num questionário mais ou menos detalhado, com um plano mais ou menos rígido, para “dar às pessoas entrevistadas a impressão de que ele é inexistente” (Ketele 1999, p.190) e levando-as com o decorrer da mesma para o assunto determinado. Neste caso, a entrevista só foi “considerada como terminada quando o entrevistador tiver recolhido todas as informações correspondentes ao plano elaborado” (Ibidem). De salientar que os entrevistados se mostraram muito disponíveis e dialogantes revelando interesse no que estavam a transmitir, *esta interação permite o desenvolvimento duma estreita relação entre as pessoas, um processo de comunicação que entendemos como bilateral.* (Fuentes, E. 1989, pp. 35-48)

Elaborou-se, com os alunos, uma entrevista em grupo “cujo objectivo é o de controlar a informação prestada por um indivíduo por meio da reacção dos outros” (Hébert 1994, p.166) confrontando e complementando ideias. Nesta triangularidade e “neste processo de criatividade ou de *brainstorming* em equipa”, procuramos que os membros que compuseram a mesma estivessem motivados, por forma a “aproveitar todo esse potencial através de um processo de “pensamento activo” em grupo” (Jesus, 2000, p.7).

Com as educadoras cooperantes dos estágios curriculares, em funções educativo-pedagógicas, nos centros educativos protocolados com a ESEJPV e ESEJPG, as entrevistas de grupo focalizadas⁷⁶, prenderam-se com o traduzir de uma abordagem sócio-estrutural, organizada segundo a compreensão da relação entre o ator e o contexto social (Guerra, 2006), narrada, (re)questionada e refletida, em simultâneo, onde se permitiu

“a través das perguntas, penetrar no mundo do outro, naquelas cousas que non se podem observar directamente (pensamentos, sentimentos, intencions...), partindo da base, como recorda Patton (1980), de que a perspectiva das personas é significativa, pode coñecerse e facerse explícita” (Fuentes, 1989, p. 38).

Permitiu-se que o grupo de estudo (alunos e educadores) fosse verbalizando as suas ações e de forma muito peculiar fez-se “crer ao entrevistado que está perante nós que o que ele relata é importante. Assim escutamo-lo, fitamo-lo, encorajamo-lo por meio de «sim, sim»” (Van der Maren, 1987 cit por Hébert 1994, p. 166), de forma a conhecer a profundidade das suas inquietações num discurso concordante e discordante entre os sujeitos da investigação (Esteves, 2008), e ainda a obtermos respostas às nossas dúvidas iniciais.

Como nos defrontamos com diferentes saberes, perspetivas, subjetividades, e formas de pensar no contacto com os nossos entrevistados, procuramos prestar particular atenção a expressões faciais, hesitações, gesticulações e inseguranças, tantas vezes traduzidas por respostas breves a que quisemos sempre evitar e como nos referem Bodgan e Biklen (1994, p. 136) “as entrevista, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

Este processo de entrevistas foram todas realizadas pela investigadora e como já anteriormente referimos em momentos e locais definidos de acordo com a conveniência e preferência das alunas e das educadoras cooperantes, sendo nosso objetivo assegurar, por um lado, as suas disponibilidades, o seu conforto e bem-estar, a maturação e predisposição para falar abertamente sobre o assunto, e, por outro, garantir que o local escolhido reunisse condições que permitissem quer a tranquilidade quer o sigilo.

5.5.1 – PRINCÍPIOS DE VALIDAÇÃO DAS ENTREVISTA

Na perspetiva de reequacionar as questões elaboradas e como roteiro das entrevistas a realizar, propusemo-nos, como referimos, a realizar a primeira entrevista como entrevista piloto percebendo desta forma que algumas questões teriam que ser reajustadas aos

⁷⁶ A entrevista de grupo focalizada designa por Esteves (2008) como entrevista focalizada em grupo (originalmente, *focus group*) foi utilizada inicialmente para estudos de mercado e publicidade. Atualmente são usadas na investigação social e educacional, nomeadamente na Investigação-ação.

contextos diferenciados, bem como aos critérios referidos (Fuentes 1989, p. 43), a partir da análise que fez em torno das concepções metodológicas de Patton (1980):

“1. Abertas: possibilitando respostas nos próprios términos dos entrevistados e minimizando a imposición de respostas. Neste sentido deben evitarse perguntas dicotómicas que suxiren respostas de sí/non, e que poderían crear unha atmósfera de interrogatorio.

Singulares: é decir, que non conteñan mais dunha idea; deste xeito evitase a posible confusión ou tensión no interlocutor.

Claras: o que conleva utilizar unha linguaxe intelixible e que parta no posible do marco de referencia da persoa entrevistada, que teña sentido para el.

Neutrais: en íntima relación co “rapport”, que non debe minar a neutralidade con respecto ó que di o entrevistado. As preguntas deben facilitar que o suxeito a quen se entrevista poida falar con amplitude e profundidade con respecto ó contido da resposta”.

A entrevista não constitui, por isso, uma situação de interrogatório mas uma situação de *confissão* onde o que se pede ao entrevistado é a confiança. Por isso e segundo Rodrigues (2002, p. 162)

“A validade traduzirá, pois, a adequação, funcionalidade e operatividade em relação com a “prática”, numa lógica de validade pragmática (nos termos de Karlsen 1991 e Kvale 1996), ou de relevância prática (dirão Maxwell 1992 Spradley 1979), que melhorará quer a compreensão quer a acção (segundo Carr e Kemmis 1988), unindo a teoria e a prática na praxis (de acordo com Popkewitz 1984 e Stenhouse 1985), ou as ideias e as acções na “perspectiva” (tal como d definem Becker *et al.*, referidos por Goodman 1986), com reflexos na vida dos sujeitos (como nota Becker 1985), até na medida em que (como sublinha Popkewitz 1992) os sistemas de pensamento são práticas que configuram e moldam o mundo social, cultural e político, perspectiva que (segundo Kemmis 1985) exigirá uma coerência lógica, empírica e política, assente numa relação dialéctica (que Mishler 1990 reconhece existir) entre observação, interpretação, teorização e acção (e que se estende ao registo e à transcrição das entrevistas, como parece sugerir Kvale 1996), num fluir onde (de acordo com Van Manen 1994) a reflexão aprofunda o pensamento que fundamenta a prática”.

Procurou-se de igual modo adotar-se os paradigmas de verificação propostos por Kvale (1996) e parafraseado por Esteves (2008, p. 99):

- “- a qualidade de respostas espontâneas, ricas, específicas e relevantes contidas na entrevista;
- a proporcionalidade entre a brevidade das perguntas e o detalhe profundo das respostas;
- O grau segundo o qual o entrevistador segue e clarifica o significado dos aspectos relevantes das respostas;
- a oportunidade e frequência de interpretação das respostas, feita durante a entrevista;
- a visão da entrevista como acto autocomunicante”.

Perante tais sustentações dos autores referenciados, procuramos que a validade e fiabilidade das entrevistas fossem aspetos importantes ao longo do processo de recolha de dados, conduzindo-nos a uma grande subtiliza ao longo da realização das entrevistas.

6 – PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO

Conscientes de que a entrevista tem como principal intenção o acesso ao que os intervenientes pensam sobre determinado assunto, aos seus pontos de vista, aos seus valores e a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam” (Bogdan & Bilklen, 1994, p.34) os assuntos sobre os quais estão a ser questionados. Deixando que os entrevistados livremente possam “expressar a sua própria realidade, na sua própria linguagem, com as suas características conceptuais e os seus próprios quadros de referência” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 73), torna-se necessário uma grande acuidade e procedimentos ética pessoal e profissional da e na investigação.

Assim, foi nossa preocupação criar meios de proteção dos participantes no estudo, garantido a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato dos intervenientes, atribuindo-lhes nomes fictícios aquando da transcrição das entrevistas. De acordo com Lima, (2006, p. 142) “o princípio fundamental para a aceitabilidade de um estudo é o consentimento informado: o de os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios e de consentirem em participar sem coerção”, competindo-nos enquanto investigadores proteger os dados e informações fornecidas pelo grupo de estudo.

Todos os intervenientes no estudo foram devidamente abordados com a solicitação de autorização para a gravação das entrevistas e foram explicitados todos os procedimentos inerentes à pesquisa, “Explicar com clareza o objectivo da entrevista e os seus temas é indispensável, porque permite estabelecer essa relação de parceria que gera a possibilidade de «reflexividade» nos dois elementos desta interacção” (Guerra 2006, p.51), o que tornou uma maior compreensão e abertura à intervenção dos mesmos.

“A autenticidade revelou-se, não apenas, no tipo de relações emergentes entre o entrevistador e o entrevistado, mas também na naturalidade das suas sensibilidades e sensações; o controlo das situações resultou de um postura de identidade, de franqueza e de sinceridade, a fim de reduzir ao máximo qualquer forma de constrangimento ou inibição. (Machado et al., 2013, p. 118).

Para o registo das entrevistas utilizou-se a gravação áudio. Ambas as entrevistas foram gravadas e mais tarde analisadas. Este é

“ (...) um processo de busca e de organização sistemática de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan, 1994, p.205).

Quanto à descrição das entrevistas tivemos o cuidado de o fazer integralmente e a transcrição foi feita o mais rápido possível, pretendendo com isto não perder nenhum dos detalhes da mesma. Contudo pela sua complexidade, pelo número de entrevistas e de entrevistados, o processo revelou-se moroso. Foram horas a fio a tentar descortinar o que

por vezes parece não ter sentido no que se quer traduzir em texto ou compreensão dos assuntos a abordar, para além disto existiam muitos ruídos pela motivação criada em determinados momentos, levando a discursos *barulhentos* e nem sempre perceptíveis. Foi um processo lento, mas muito gratificante para a organização e abordagem do corpo teórico desta investigação. Em nada fugimos do que foi dito, procurou-se apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entoação de voz e outros sentimentos que não passam pelo som da gravação. Estes mostraram-se muito importantes na hora da análise.

Após todo este processo procedemos à análise e interpretação dos dados colhidos através das entrevistas, de modo a encontrar respostas às questões colocadas antes do estudo.

7 – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Recolhida toda a informação anteriormente explanada, passamos a fazer uma pré-análise, à exploração de todo o material obtido, a inferência e a interpretação do mesmo (Bardin, 1994).

Todos os dados obtidos, provenientes das entrevistas realizadas, passaram por uma organização, codificação e categorização, como referem Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (1994) com o intuito de aumentar a compreensão desses materiais e de permitir a sua apresentação aos outros Machado *et al.*, (2013, p. 118) diz-nos que

“segundo a referida autora, a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com o propósito de se produzirem deduções lógicas e justificadas relativamente à ordem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais os efeitos que se tenciona causar por meio delas)”.

Nesta perspetiva, as respostas às questões lançadas foram objeto de uma análise, na qual se procurou de forma dedicada e persistente seguir aquilo que Bardin (1994) designa como procedimentos para uma boa categorização: a exclusão mútua, a homogeneidade, a exaustividade, a pertinência e a objetividade.

Caminhando ao encontro das qualidades enunciadas pela autora procedemos num primeiro momento a uma análise vertical, analisando os discursos de cada grupo de estudo separadamente e, posteriormente, tratamos as abordagens/questões conforme discorriam do discurso dos intervenientes (alunos e educadores cooperantes, quase como se tratasse de uma análise horizontal.

Num segundo momento, após a leitura integral das entrevistas e da sua categorização, procedemos de forma intuitiva, dinâmica e criativa, dando um sentido ao conjunto de discursos obtidos, à produção de *unidades temáticas*, que nos permitiram a interpretação e uma coadjuvância com o corpo teórico da investigação. Elaborámos uma variedade de quadros com o intuito de proceder a uma simplificação do material recolhido, organizando as unidades de registo/texto mais significativas nas respetivas dimensões, categorias e subcategorias, com vista à *análise do corpus* e à passagem da fase de descrição à fase da interpretação através da inferência (Bardin, 1994), ou seja com vista às unidades de sentido.

7.1 – CATEGORIAS DEFINIDAS

7.1.1 – À PRIORI

Ainda muito antes de construirmos as categorias que viriam a ser definidas para a análise e interpretação dos dados desta pesquisa, construímos uma ideia aquando da realização do guião das entrevistas, designadas por Bardin (1994) categorias definidas *à priori*. Estas tiveram como essência a descoberta das dimensões que nos orientaram à posterior na conceptualização das categorias e subcategorias encontradas nas unidades de texto.

Optou-se por transcreve-las e apresenta-las no quadro seguinte (quadro n.º 13) como melhor forma de leitura perante os objetivos e os indicadores que nos levaram à formulação das dimensões das categorias ainda que muito ténues, pois dar-se-á o valor devido aquelas que fluem da análise das entrevistas realizadas e dos discursos intimistas que se estabeleceu.

Quadro n.º 13 - Quadro síntese das dimensões de análise dos objetivos da investigação e os indicadores respeitantes

DIMENSÕES	OBJECTIVOS	INDICADORES
Formação Inicial e ao Longo da Vida	Compreender o papel da formação para o conhecimento científico-prático na perspectiva de Creche. Compreender a diversidade de percursos de formação inicial e o papel da formação ao longo da vida profissional, na construção de competências de um educador em Creche.	Percursos escolares realizados e seus fundamentos curriculares em Creche. Estágios curriculares realizados. Influência da formação na desmistificação ou não dos preconceitos e tabus criados em torno do profissional em Creche. Influência da formação na construção de Competências para a Creche.
Contexto de estágio curricular e de trabalho	Compreender as vivências pessoais e sociais antes e após a obtenção do grau de formação. Compreender a diversidade de práticas pedagógicas em Creche pelos profissionais de Educação de Infância como constructos de competências.	Motivações ou desmotivações que levam a exercer as suas funções/estágio curricular em Creche. Práticas pedagógicas em Creche
Contexto legal	Compreender como o conjunto de situações legais participam na construção das competências em Creche.	Perfil profissional em Creche. Currículo em Creche

7.1.2 – À POSTERIORI

Como referimos, estas categorias surgem do trabalho de dar sentido às unidades de textos detidas dos discursos dos intervenientes na pesquisa por nós trabalhada. “Os dados foram assim analisados recorrendo-se à análise de conteúdo da informação recolhida, visando a sua redução, através do sistema de categorização e codificação, que possibilitou o processo de descrição e interpretação” (Machado *et al.*, 2013, p. 140), que como refere Bardin

(1994, p. 33) esta análise patenteia-se como um “conjunto de técnicas de análise de comunicações”.

Foi com e após a recolha das narrações encontradas que nos prontificamos a distribuí-las em categorias e subcategorias, para melhor análise de todo este processo, tal como expomos a seguir, no quadro síntese. Este é representativo das categorias, afiguradas no quadro por “X” e encontradas para todos os grupos de estudo, e ainda das subcategorias representadas no quadro por “•” apenas encontradas no grupo de alunos, pela sua especificidade de se encontrarem em formação inicial e as questões se terem direcionado muito neste campo de pesquisa como interpretação das influências que esta traz para a conceção de competências.

Quadro n.º 14 - Quadro síntese das categorias e subcategorias de análise das entrevistas

DIMENSÕES	CATEGORIAS X	SUBCATEGORIAS •	EDUCADORES (cooperantes)	ALUNOS		
				3º Ano	4º Ano	Recém- licenciados
ANTERIOR À FORMAÇÃO	Representações profissão	prévias da	X	X	X	X
FORMAÇÃO	Competências adquiridas na Formação Inicial	Qualidade na/da formação inicial	X	X •	X •	X •
		Perspetivas de um futuro perfil profissional	X	X •	X •	X •
		Um currículo em construção	X	X •	X •	X •
	Competências adquiridas na Formação Contínua		X			
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	Competências construída		X			
	Confronto com a experiência em Creche		X			
	Currículo em Creche		X			
SOCIEDADE - LEGISLAÇÃO	Importância de Educador em Creche		X	X	X	X
	Competências Exigidas		X			

Esta categorização é demonstrada mais detalhadamente na apresentação e análise dos resultados dos inquéritos. Este tipo de tarefa

“ilustra o que o investigador qualitativo faz ao desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados, (...) À medida que vai lendo os dados repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamentos, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação” (Bogdan, R. 1994, p.221).

Foi assim que tentamos dar sentido a uma investigação, para melhor perceção da problemática.



CAPÍTULO VI – UMA VIAGEM REPRESENTATIVA - (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES E COMPETÊNCIAS EM CRECHE

1 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

A análise de conteúdos adotada corresponde aquilo que designamos por uma *viagem representativa* da “leitura das mensagens e dos discursos (e a uma leitura “comum” e “desarmada”, ou “naturalista”) em função de um conjunto de interrogações, e nomeadamente em função de questões que se inscrevem na problemática” (Rodrigues 2002, p. 239), centrada nas competências de um Educador de Infância para exercer as funções com qualidade em Creche, onde a formação inicial e contínua; as experiências antes, durante e após a formação inicial; as exigências sociais e legais; foram o mapa que nos conduziu ao ponto de chegada desta investigação. Esta análise contribuiu assim, para o desenvolvimento teórico, para a sua clarificação e elucidação.

As categorias imergidas no decorrer da análise dos resultados obtidos foram deambulando entre o que entendemos como uma boa conjugação entre a problemática e todo o *design* da pesquisa teórica, pois é nela e em relação com ela que se funde o ato de validação empírica.

Assim, não foi nosso objetivo com esta análise “instrumentalizar” a “leitura teórica” (Rodrigues 2002), mas sim descrever e interpretar os dados obtidos tendo como pano de fundo a teoria como índice de apoio para fundamentar as mesmas interpretações que fomos construindo a partir da unidade de texto, pretendendo-se com isto “(...) realizar uma análise de conteúdo que tente interpretar a relação entre o sujeito subjectivo da acção, o acto objectivo (práticas sociais) e o contexto social em que decorrem as práticas em análise” (Guerra, 2006, p. 31). Ou seja, entre a Educação de Infância como a base do sistema educativo das crianças desde a tenra idade e o Educador de Infância como gestor de afetos e de currículo com competências para desempenhar as suas funções pedagógicas em contexto Creche.

Considerando que deste modo a análise de conteúdo “(...) assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos” (Bardin, 1994, p. 119)

A análise de conteúdo, revela-se, assim, como a ponta do “iceberg cuja *face oculta* se pressente, mas permanece invisível” (Rodrigues, 2002, p. 215). Este jogo de codificação e interpretação, tem “como principal objectivo, fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1994, p. 119).

Não foi nossa intenção conhecer por completo a complexidade das competências de um Educador em Creche, até porque seria com certeza impossível pelas variantes a elas

inerentes. No entanto procurou-se estudar a complexidade de uma amostra representativa em que os resultados obtidos são a expressão dessa realidade e fruto da análise pormenorizada dos dados.

Sendo que cada investigador tem olhares diferentes aquando da análise dos resultados obtidos, a subjetividade está inerente na mesma, contudo a interpretação deve ser apresentada de forma clara e atrativa o que “exige talento e experiência” (Yin 1994, p. 196) Assim, procuraremos seguidamente apresentar os indicadores, designados por nós como palavras-chave e as interpretações aferidas, nos quadros síntese que se seguem, construídos sob a base das oito categorias centrais encontradas para todos os grupos de estudo e três subcategorias encontradas para o grupo dos alunos. Amago

2 – DIMENSÃO ANTERIOR À FORMAÇÃO

2.1– NO ÂMAGO DA ELEIÇÃO DA PROFISSÃO – REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS

As motivações que estiveram no centro da eleição da profissão de educador de infância fazem sentido, na escuta do saber experiencial da profissão. Estas motivações foram auscultadas e analisadas na medida em que nos poderiam aportar conhecimentos úteis para interpretações mais holísticas acerca do desenvolvimento profissional das protagonistas do estudo. Repare-se, que esta reflexão está sempre presente no seu discurso ainda que a distância temporal seja grande. Estamos convictos que este passado pode ser determinante no desenrolar profissional e na postura docente. Observe-se o quadro síntese, por forma a ter uma leitura mais completa das motivações referidas:

Quadro n.º 15 - Sistematização e interpretação das motivações subjacentes à eleição da profissão de Educadora de Infância

	Protagonistas do Estudo	Palavras-chave
		Motivações subjacentes à eleição da profissão de Educadora de Infância
3º Ano	Mariana	Um sonho associado a uma dádiva pessoal
	Carolina	Gosto por trabalhar com crianças e jovens. Distinção entre brincar e desenvolver
	Beatriz	Desejo inicial de ser professora Experiencia positiva num curso profissional de AAE
4º Ano	Filipa	Gosto pela área de enfermagem Gosto por crianças
	Lara	Ideia clara de seguir enfermagem . Ser EI era a sua 2ª opção Experiencias positivas enquanto babysitter
	Áurea	Opção clara por enfermagem com uma entrada defraudada. Experiencia profissional como AAE positiva
	Cláudia	Desejo inicial de ser professora Influência da frequência de um curso profissional de AAE
Recém-licenciadas	Paula	Desencanto com o percurso de formação em enfermagem e opção por EI
	Filomena	Menciona EI como um sonho e uma vocação
	Maria	Gosto por crianças Experiencia profissional como AAE positiva

	Adriana	Menciona EI como um sonho mas influenciada pelas saídas profissionais inscreve-se em enfermagem Vocação para esta área
Instituição CIF	Filó	Gosto pela infância Representação positiva de ser educadora Luta por perseguir esta vocação
	Vera	Gosto por cuidar de crianças Orgulho de antecipadamente lhe chamar EI
	Lúcia	Gosto e necessidade de ter irmãos/companhia, projetando esta vontade para uma maternidade futura.
	Júlia	Necessidade de cuidar , de tomar conta, Gosto/apetência por estas idades em detrimento da idade adulta.
	Ana	Era um sonho de criança
	Mónica	Sonhava ser educadora
	Mara	Gosto pela profissão
	Raquel	Profissão bonita para uma menina
Instituição FMS	Fernanda	Gosto pela infância rodeada de crianças Influencia positiva da mãe exercer a profissão de ama Experiencia de emprego como AAE positiva
	Gabriela	Influencia positiva da mãe exercer a profissão de ama Gosto por brincar com crianças
	Glória	A esfera do cuidar sempre esteve presente nas suas opções profissionais, ora como enfermeira , ora como EI Abandona enfermagem para ingressar em EI Associa a infância a prazer e ludicidade .
	Patrícia	Evidencia o gosto por crianças e numa ação de voluntariado descobre que o seu percurso passava por trabalhar com estas. Após ter sido AAE decide fazer o curso de EI.
Instituição SCMV	Matilde	Opção clara pela profissão Gosto por estar e se relacionar com as crianças
	Joana	Influencia positiva da mãe exercer a profissão de ama O estágio probatório no início do curso de E.I foi decisivo
	Liliana	Não antevia futuros profissionais Vivia o gosto pela infância em ambientes de exploração lúdica .
	Margarida	Gosto pelas crianças Necessidade de uma formação adequada para ser EI
	Mafalda	Omisso
	Mª José	Gosto pela profissão

As protagonistas do estudo ao recordarem as motivações subjacentes à eleição da profissão de Educação de Infância (EI) e ao justificarem a sua entrada na socialização secundária (Dubar, 1998) manifestam o **gosto** por crianças como condição primária (dezassete registos). A este sentimento associa-se implicitamente a **beleza** que encontram na profissão, a **vocação** e o **sonho** de ser EI. Numa relação de complementaridade surge a ludicidade e o prazer de estar com crianças. O verbo **brincar** emerge a todo o instante contagiando o discurso de risos e satisfações, como se pode ler no discurso da entrevistada Liliana (Instituição Santa Casa da Misericórdia de Viseu - SCMV):

(...) gostava muito de brincar com crianças, bonecas e tudo mais. Ia para as serras, brincava... tudo era bonecas para mim. Levava as crianças todas para casa, fazíamos asneiras da brava, eu sei lá.... Umas atrás das outras. (...) Tudo aquilo me fascinava...era tudo crianças à minha volta, cantava com elas faziam riscos ... pronto.

Assinala-se, ainda, como fator determinante na eleição desta profissão, a experiência das mães, enquanto amas (três registos), o facto de terem tido experiências prévias enquanto auxiliares de ação educativa e *baybysitter* (cinco registos), de terem frequentado um curso de formação de Auxiliar de Ação Educativa - AAE (dois registos).

De referir que em nove protagonistas elegeram, em primeiro plano a profissão de enfermeira sete sujeitos e de professora dois sujeitos. Mudaram de opção por vicissitudes várias tal como nos indica Lara (4º Ano):

(...) tinha a ideia que queria ser enfermeira, vim ao Piaget inscrever-me em enfermagem, mas em segunda opção pus educadora. Porque já tinha tido uma experiência. Durante dois anos [fui] babysitter (...) era uma coisa que estava ali muito escondida... gostava mas ignorava, principalmente por motivos [das saídas] profissionais.

Neste processo de construção identitária é regular e aceitável, tal como diz Erikson (1987, p.51) que a “(...) identidade nunca [esteja] instalada, nunca [esteja] acabada, já que aquilo que envolve o eu é instável”. Ao longo da vida passamos por momentos que exigem escolhas diretamente relacionadas com as nossas vivências e que evidenciam a identidade profissional como provisória e construída em função das mudanças de vida e dos contextos que habitamos. (Dubar, 1997).

3 – DIMENSÃO SOBRE A FORMAÇÃO

3.1– CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES PARA A CRECHE

Debruçamo-nos agora sobre a importância que os sujeitos atribuem á formação inicial, convocando-os a um olhar sobre o (des)equilíbrio entre a teoria e prática e sobre o foco formativo da/na valência Creche. Sistematizamos, de seguida, as informações mais pertinentes no quadro síntese que se segue, com vista a uma maior amplitude interpretativa:

Quadro n.º 16 - Sistematização e interpretação dos olhares sobre a qualidade da formação inicial, especificamente sobre a formação em Creche

	Protagonistas do Estudo	Palavras-chave	
		Formação teórico/prática	Formação em Creche
3º Ano	Mariana	Formação teórico articulada com a prática	Formação teórico-prática em Creche
	Carolina	Formação teórico articulada com a prática	Formação teórico-prática em Creche
	Beatriz	Formação teórico articulada com a prática	Formação teórico-prática em Creche
4º Ano	Filipa	Formação teórico articulada com a prática.	Prática valorizada em Creche mas frágil sobe o ponto de vista do educador cooperante.

	Lara	Formação teórica acentuada mas a prática não chegou	Formação teórica específica na área de Creche desde o 3º ano. Formação prática valorizada e acentuada em Creche.
	Áurea	Formação teórica acentuada, pouco direcionada ao curso - Modelos Tradicionalistas	Omisso
	Cláudia	Formação teórica acentuada.	Prática em Creche mas deveria ser mais valorizada.
Recém-licenciadas	Paula	Formação teórica sobrevalorizada. Formação prática valorizada no 4º ano	Formação em Creche insuficiente
	Filomena	Formação teórica acentuada e desmotivante (modelo tradicionalista - escolástico)	Formação prática em Creche inicialmente desvalorizada, no 4º ano valorizada
	Maria	Formação teórico acentuada e formação prática frágil	Devíamos ter disciplinas que valorizassem mais a formação em Creche. Não estagiou em Creche por isso nota fragilidades
	Adriana	Formação teórica acentuada, pouco direcionada ao curso (modelo tradicionalista)	Formação prática em Creche inicialmente desvalorizada, no 4º ano valorizada
Instituição CIF	Filó	Formação teórica desfasada da formação prática	Estágio em Creche muito reduzido (1 mês)
	Vera	Equilíbrio entre teoria e prática	Valorizava-se a Creche em termos práticos e menos em termos teóricos
	Lúcia	Equilíbrio entre teoria e prática	Alguma formação teórica e prática em Creche, aliada à experiência anterior.
	Júlia	Boa formação teórico-prática	Na escola de FI valorizava-se a Creche em termos práticos e em termos teóricos.
	Ana	A FI focalizava-se mais no JI.	A experiência anterior enquanto AAE minimizou as lacunas em Creche.
	Mónica	Maior focalização na formação em JI. Refere que toda a teoria é muito importante	A experiência anterior enquanto AAE minimizou as lacunas em Creche.
	Mara	Omisso	Omisso
	Raquel	A FI focalizava-se mais no JI.	A experiência anterior enquanto AAE minimizou as lacunas em Creche.
Instituição FMS	Fernanda	Na FI sobrevalorizavam a componente prática. Mais tarde na licenciatura amplia saberes.	A abordagem à Creche era diminuta.
	Gabriela	Tentativa de articulação teoria/prática. Assinala a educadora cooperante como o grande andaime de desenvolvimento.	Lacuna na formação em Creche colmatada pelos saberes que transportava enquanto AAE.
	Glória	Na FI a componente teórica era sobrevalorizada. A educadora cooperante foi o seu andaime de desenvolvimento.	Ausência de formação em Creche.
	Patrícia	Na FI a componente teórica era sobrevalorizada. Consolidou conhecimentos com a educadora	Omisso

		cooperante no estágio	
Instituição SCMV	Matilde	Componente teórica sobrevalorizada	Fragilidades na FI que colmata mais tarde na sua prática
	Joana	Formação teórica acentuada	Formação prática em Creche valorizada
	Liliana	Formação teórica exigente e acentuada	Formação prática em Creche valorizada
	Margarida	Formação teórica mais focalizada em situações práticas do quotidiano/resolução de tarefas diárias	Omisso
	Mafalda	Componente teórica era sobrevalorizada Fragilidades na FI que colmata mais tarde na sua prática	Estágio curricular em Creche
	M ^a José	Formação teórica acentuada	Formação prática em Creche valorizada

Os sujeitos em formação, a frequentar o 3º ano do Curso de Licenciatura em Educação de Infância jugam ter uma formação teórico-prática adequada, quer a nível global, quer na especificidade conteudinal em Creche. Já os sujeitos do 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância admitem uma maior valorização da formação teórica geral e espelham uma intencionalidade positiva, por parte da entidade formadora, relativamente à formação em Creche. No entanto ainda não sentem, em plenitude, uma formação equilibrada nesse âmbito.

Os sujeitos recém-licenciados sentem a sobreposição da componente teórica da formação sobre a prática. Aliás, reivindicam a formação prática em Creche, sentindo-a insuficiente, sentindo a necessidade de todos os alunos passarem pelos estágios curriculares em Creche e sentindo que no último ano (4º) se iniciou uma maior valorização da formação teórico-prática em Creche.

Os sujeitos da instituição Centro Infantil da Feira (CIF) consideram que a formação inicial que lhes conferiu as aptidões para serem Educadoras de Infância existindo um **equilíbrio entre teoria e prática**, já que três participantes vincam este equilíbrio e as restantes confirmam-no acrescentando que a formação pendia mais para a valência de Jardim de Infância. Apenas uma das participantes aponta um desfasamento entre formação teórica e prática. De salientar que a formação específica em **Creche se sente reduzida**, pela maioria dos sujeitos. A componente prática desta formação específica foi sendo **colmatada pelas experiências anteriores enquanto auxiliares de ação educativa**.

As entrevistadas do grupo Fundação D. Mariana Seixas (FMS) encontram na formação inicial uma certa **sobrevalorização da componente teórica** (dois sujeitos), no entanto **existiam tentativas de conseguir um ajustado equilíbrio** (um sujeito). Por contraste uma das educadoras sublinha que a FI sobrevalorizava a componente prática e que mais tarde, na licenciatura, amplia saberes em termos teóricos. Destaca-se a referência ao estágio curricular, na pessoa do educador cooperante, o andaime de desenvolvimento formativo (quatro sujeitos). A referência à **formação em Creche** é assumida como **diminuta, insuficiente** e até **inexistente**, por todos os elementos do grupo.

Os elementos da instituição FMS, na sua maioria recordam a **formação teórica acentuada e exigente**. Referem, ainda, que a formação em **Creche se sentiu valorizada**,

essencialmente **na componente prática**. Interpreta-se, pelo exposto, que a formação teórica contemplasse mais a vertente formativa a partir dos três anos de idade. De referir que duas das entrevistadas, num espírito crítico, deixam transparecer descontentamento com a formação e salientam que a sua prática educativa as foi esbatendo ao longo do tempo.

De facto, estamos perante um panorama em que a “formação inicial parece constituir-se no preditor mais forte do desempenho” (Mota-Teixeira, 2008, p.69) adequado de um Educador de Infância. Aliás, pelo discurso das protagonistas do estudo, as instituições de formação assumiram um significado profundo nas suas vidas profissionais. Estas, tal como aponta Hargreaves (1998, *cit.* in Mota-Teixeira, 2008, p.70), “constituem-se em referenciais poderosíssimos de socialização e obviamente de desenvolvimento de competências e conhecimentos” dos Educadores de Infância.

3.1.1– COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NA FORMAÇÃO INICIAL

Pretende-se desocultar, neste ponto, as competências genéricas e específicas dos educadores de infância, adquiridas e transportadas na/da formação inicial, certas de que esta compreensão, nos permitiria alcançar com maior objetividade a construção do nosso objeto de estudo. Nesta linha decidimos categorizar o mais possível as competências que os sujeitos referiram, para que possamos auferir de uma linha interpretativa mais consentânea com os objetivos do estudo. O quadro que de seguida se apresenta, pretende evidenciar uma leitura interpretativa e portanto, mais afinada, que a análise de conteúdo em anexo:

Quadro n.º 17 - Sistematização e interpretação dos olhares sobre as competências adquiridas e transportadas da formação inicial

	Protagonistas do Estudo	Palavras-chave
		Competências adquiridas
3º Ano	Mariana	Observação, investigação, pesquisa, partilha/colaboração, crítica
	Carolina	Observação, investigação, pesquisa, partilha/colaboração, crítica
	Beatriz	Crítica/reflexiva
4º Ano	Filipa	Reflexiva, observação.
	Lara	Responsabilidade, aprendizagem de técnicas - construção de materiais. Reflexão, observação, trabalho de equipa, pesquisa, investigação, trabalho por projeto. Inovação, melhoria de qualidade
	Áurea	Omisso
	Cláudia	Reflexiva, observação.
Recém-licenciadas	Paula	Metodológica, Cuidados básicos
	Filomena	Rigor, responsabilidade, pesquisa, domínio de grupo
	Maria	Reflexiva, observação, pesquisa, trabalho por projeto,
	Adriana	Aprofundamento dos conhecimentos, responsabilidade, pesquisa, domínio de grupo
Instituição o CIF	Filó	Análise reflexiva, cooperação
	Vera	Análise reflexiva, segurança infantil, conhecimento dos documentos norteadores/legislação, relação afetiva com a criança,
	Lúcia	Análise reflexiva, conhecimento de diferentes contextos educativos

	Júlia	Análise reflexiva, estudo, investigação, competências musicais
	Ana	Análise reflexiva
	Mónica	Análise reflexiva, metodológicas, flexibilidade
	Mara	Omisso
	Raquel	Análise reflexiva
Instituição FMS	Fernanda	Observação, trabalho em equipa, bricolage/costura. Relação, animação, autonomia/desenhasque,
	Gabriela	Observação, planificação, registo, reflexão, investigação, raciocínio lógico-matemático, transferência teoria/prática
	Glória	Conhecimento de metodologias diferenciadas, construção de material didático, técnicas de socorrismo, reflexão, planificação, adaptação à norma, crítica, relação empática, aprendizagem lúdica
	Patrícia	Observação, investigação, planificação, reflexão, conhecimento da pedagogia de situação
Instituição SCMV	Matilde	Planificação, rigor científico
	Joana	Metodológica, cuidados básicos de saúde, aprendizagem de técnicas (motoras, plástica,) primeiros socorros Avaliação
	Liliana	Reflexiva, trabalho em equipa, investigação-ação, responsabilidade
	Margarida	Conhecimentos da metodologia João de Deus, rigor, domínio de grupo, responsabilidade
	Mafalda	Análise crítica
	Mª José	Rigor, responsabilidade, planificação, iniciação à escrita, domínio de grupo

Ou porque é um discurso assimilado da formação inicial, ou porque, de facto, é uma realidade prática, a **competência reflexiva** emerge como central no discurso das entrevistadas. Surgem cerca de vinte e nove referências a esta competência aquando da interpelação sobre o assunto das competências adquiridas na FI.

As competências de reflexão assumem-se como transversais a toda a sua ação, associadas, na nossa perspetiva, às **competências de investigação e pesquisa** (nove referências). Paralelamente anunciam-se as **competências de observação** (nove referências), às quais associamos as de **rigor científico** (três referências). As competências mencionadas evidenciam uma orientação formativa da atualidade que aponta, inevitavelmente, para uma permanente *reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção* (Schön, 1987, 1995).

As **questões metodológicas** marcam presença (com oito referências), não podendo ser dissociadas das anteriores, uma vez que a sua manipulação exige uma ponderação reflexiva, investigativa e de rigor científico constante. A protagonista do estudo, Filipa, a frequentar o 4º ano da FI diz:

nós tiramos um bocadinho de um [modelo], um bocadinho de outro, criando o nosso próprio modelo. Se calhar optamos por mais um. Eu pessoalmente gosto do de Piaget, o construtivismo, mas nos vamos buscar um bocadinho aqui e ali.

Ora esta verbalização, exemplificativa, mostra esta simbiose reflexiva e investigativa do vasto campo metodológico. Também a educadora Mónica da instituição CIF vinca esta tríade investigativa/reflexiva/rigor científico quando declara que:

(...) tive formação na escola moderna e ... teoria de projeto, e tudo isso, acho que nós temos que saber dosear a nossa prática (...).

De referir que a predisposição para a **aprendizagem cooperativa** e para reconhecer o valor da experiência dos outros, também se patenteia, uma vez que referem a partilha/colaboração e trabalho em equipa como competências adquiridas na FI (seis referências).

De facto, as verbalizações supra citadas, bem como as leituras de sentido que se tem vindo a tecer, dão-nos conta de um manancial de **competências genéricas** que se constituem em plataformas de ancoragem para a aquisição de competências mais específicas.

As competências, que enquadram a **responsabilidade** no trabalho, surgem com seis referências, às quais associamos a competências de **cuidados básicos, socorrismo e saúde infantil** (com cinco referências). A lógica interpretativa que intentamos começa a partir de então a estabelecer a fronteira entre competências genéricas, atrás mencionadas, e as **competências específicas** da profissão do educador de infância.

As protagonistas do estudo elencam, agora, referências (cinco) relativas às competências mais específicas, tais como: **aprendizagem de técnicas** (construção de materiais, técnicas de expressão plástica, musical e iniciação á escrita). Veja-se a verbalização da educadora Joana (instituição SCMV), quando exemplifica:

(...) As cadeiras que eu mais gostei foi dramatização, expressão plástica (...) o professor era excelente. Estou a ver o X, que vivia em Vila Nova de Gaia e nós íamos lá para casa dele fazer os ensaios de voz, professor que nos ensinou a coser à máquina...Marcou pela questão prática... porque no último ano de estágio, eu tive que fazer os aventais todos para os meninos... (...) acho que é importante, quando nós temos que fazer festas e fatos, para não estarmos a pedir para alguém nos fazer...O que eu mais gostei foi quando apresentamos o teatro para todos os jardins-de-infância do Porto... era o macaco do rabo cortado [na disciplina] de educação pelo movimento.

Note-se que nos reportamos a uma formação com cerca de duas décadas e que as referências das protagonistas principiantes não referem de forma tão acentuada estes aspetos. Depreende-se uma maior preocupação, conforme exemplifica a verbalização, com questões muito práticas da profissão. Neste âmbito, Mota-Teixeira (1998, p.56 *cit.* Perrenoud,1993) refere que, a profissão de professor se caracterizou, durante varias décadas, pelas dimensões de *bricolage* e *know-how* e alguns conhecimentos científicos mais ou menos estabelecidos. Acreditando-se que na atualidade essa formação é mais equilibrada sob o ponto de vista científico.

As competências de **planificação** emergem com quatro referências, levando-nos a crer que estas estarão contidas noutras competências referidas, ou então o ato educativo apreendido interpreta-se vazio de intencionalidade pedagógica/científica. Curiosamente, a **relação afetiva**, bem como a **dimensão lúdica assumem pouco protagonismo**, ao contrário do que era expectável e paradoxalmente com a grande essência da profissão de EI ao longo da história da profissão.

As competências relativas ao **conhecimento dos documentos norteadores/legislação** (duas referências), **domínio de grupo** (duas referências), **inovação** (uma referência) e

avaliação (uma referência), **surgem diluídas** e num plano de menor valor **em relação às competências mais genéricas**.

Nas suas vozes, é possível perceber, tal como exemplifica Lara, que as competências profissionais transmitidas alicerçaram as competências emergentes:

(...) As competências profissionais transmitidas foram muitas, muito ricas, mas eu continuo a dizer,... penso que transmitiam a mesma dosagem das duas, tanto profissional como pessoal (...) porque nós quando estamos na prática, somos educadoras mas também somos humanas. (...) As tais competências pessoais, como ser responsável, como ter vontade de melhorar, de inovar, de querer ir sempre mais além (...)

Interpreta-se a transmissão de um conjunto competências globais e genéricas, onde o saber ser e estar assumem maior relevância e servem de trampolim para a aquisição de competências mais específicas, adquiridas, já, num contexto de trabalho, tal como espelha a verbalização da Maria (aluna de 4º ano da FI):

O saber-ser, o saber-estar (...) tem mais a ver com a nossa formação, que vai de encontro ao saber fazer. Quanto mais nós estivermos informadas, quanto mais conhecimentos tivermos acerca da nossa área, mais vamos ao encontro e mais direccionamos as aprendizagens da criança.

Repare-se, a propósito, e conforme resumidamente se ilustra aqui, o quadro n.º 10, inserido no enquadramento teórico deste trabalho, sobre as competências, orientações e perfis profissionais dos Educadores de Infância, que pela legislação reguladora da profissão – perfil geral de desempenho (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto), as competências recomendadas apontam para:

- Observar cada criança e planificar a sua ação em prol do desenvolvimento das necessidades e interesses das crianças;
“Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares”;
- Conceber, executar e avaliar atividades e projetos curriculares, com vista a à construção de aprendizagens integradas, das crianças com idades até 6 anos, nas diferentes áreas do conhecimento, necessárias a uma abordagem integrada da aprendizagem nesta faixa etária;
“Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente”;
- Organizar o ambiente educativo (espaços, materiais e tempo-rotinas) e criar as necessárias condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças;
“Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural”;

- Promover a cooperação e o inter-relacionamento entre as crianças família e meio envolvente, por forma a favorecer a necessária segurança e desenvolvimento afetivo emocional e social, a autonomia e espírito de curiosidade e criatividade;

“Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional”;

- Participar na construção, realização e avaliação do projeto educativo da escola ou instituição onde se insere.

“Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas”

- Promover o seu próprio desenvolvimento profissional, nas suas diversas vertentes, ao longo da vida.

“Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia [e] participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”.

No âmbito das orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE, 1997) que desemboca num documento mais singular e específico as competências nele desenhadas aportam para as mestrias do:

- Observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular todos os processos educativos das crianças;

“... a intencionalidade educativa – que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (OCEPE, 1997, p.14).

- Intervir profissionalmente e pedagogicamente concebendo projetos que desenvolvam as três grandes áreas de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar – Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação dividida no domínio das expressões motora, musical, plástica e dramática, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática, a Área de Conhecimento do Mundo e finalmente, como a definição das Metas de Aprendizagem implementadas pelo ME a área de Tecnologia de Informação e Comunicação;

“... a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento” (Idem, p.18).

- Contribuir para que as crianças desenvolvam atitudes e valores sócias, culturais e éticos, numa parceria entre criança-adulto e sociedade;

“ a importância das interações e relações entre os sistemas que têm uma influência directa ou indirecta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças (Idem, p.34).

- Conceber e gerir o Projeto Curricular de Grupo/turma tendo em conta as características e necessidades do grupo.

“(...) a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o

seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Idem, p.18).

Numa leitura interpretativa, percebe-se que a formação inicial conferiu oportunidades de desenvolvimento mais genérico, direcionando para a experiência em contexto de trabalho o maior desenvolvimento das competências mais específicas. Assim, percebe-se que a FI forneceu ferramentas para que os atores pudessem gerir autonomamente a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional. Tanto que a referência à atualização investigação nos remete para a o desejo e a necessidade de um crescimento e atualização constante por parte dos sujeitos do estudo (Nóvoa, 1992; Estrela & Estrela, 1977).

3.2– QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL: ATORES E MOMENTOS MARCANTES

Porque o discurso das entrevistadas exigiu e porque nos interessa emoldurar a especificidade do público em formação e em fase de Educadores principiantes, interpretamos, de seguida, a qualidade da formação inicial, bem como as variáveis que daí sobressaem. Neste tempo curto do acontecimento, enquanto interpretamos as verbalizações das entrevistadas, olhamo-nos reflexivamente e tentamos perceber as necessidades formativas destes atores que contaram connosco na formação inicial.

Observe-se a sistematização interpretativa no quadro que a seguir se expõe:

Quadro n.º 18 - Sistematização e interpretação dos olhares sobre a qualidade da formação inicial, especificamente sobre os atores e os momentos marcantes da formação

	Protagonistas do Estudo	Palavras-chave	
		Qualidade da formação inicial	Atores/momentos marcantes
3º Ano	Mariana	Equilíbrio teoria-prática	Relação professor e aluno
	Carolina	Equilíbrio teoria-prática	Relação professor e aluno
	Beatriz	Equilíbrio teoria-prática	Omisso
4º Ano	Filipa	A escola de formação inicial não foi cuidadosa na seleção do centro de estágio	O educador cooperante não possuía formação adequada
	Lara	Formação com fragilidades colmatadas pela autoinvestigação	Considera os educadores cooperantes como andaimes de desenvolvimento
	Áurea	Disciplinas pouco direcionadas para a prática	Considera que alguns educadores cooperantes foram importantes
	Cláudia	Dimensão teórica acentuada e a componente prática insuficiente.	Considera que os educadores cooperantes e os instrumentos de trabalho ajudaram
Recém- licenciadas	Paula	Dimensão teórica acentuada e a componente prática insuficiente.	O educador cooperante foi importante.
	Filomena	A formação prática só teve relevância no 4º ano. Aqui tiveram autonomia e assim aprenderam.	A prática foi o momento mais marcante. Os professores eram incentivadores da aprendizagem.
	Maria	Desequilíbrio entre teoria e prática	O educador cooperante não possuía formação adequada
	Adriana	A formação prática só teve relevância no 4º ano. Apesar de complicado teve autonomia e assim aprendeu.	A prática foi o momento mais marcante. Os professores foram considerados os marcos mais importantes, assim como os educadores cooperantes.

No grupo dos sujeitos a frequentar a licenciatura em EI sobressaem como fatores de qualidade na formação, o **equilíbrio teoria-prática** e a **relação professor aluno** como de suma importância formativa. Já no grupo do 4º ano evidenciam-se atitudes críticas reveladoras de descontentamento, nomeadamente no que toca à **formação teórica acentuada**, à **desvalorização da componente prática** e à **falta de rigor na seleção dos centros de estágio** curricular. **Destacam os educadores cooperantes** (responsáveis por orientar o estágio curricular) como andaimes de desenvolvimento formativo. Aliás, a educadora Gabriela (instituição FMS) atesta esta interpretação ao referir que a educadora cooperante que acompanhou o seu estágio curricular ainda orienta a sua prática atual, declarando:

há muitas situações que ainda hoje que se passam, relações com colegas e isso tudo, e eu penso: como é que ela (Educadora cooperante) ia fazer? (...) Eu vou tendo sempre a ideia dela, como é que ela fazia, o que é que ela ia dizer na altura e... eu lembro-me muito, muito, muito dela.

Os sujeitos pertencentes ao grupo dos recém-licenciados fazem uma **retrospectiva crítica** direcionada para o **desequilíbrio entre teoria e prática**. Aliás, apontam para o facto de só no último ano da licenciatura se valorizar o estágio curricular, como afirma Filomena:

(...) uma parte da formação que estava a ser esquecida. (...) foi lembrada no quarto ano (...).

A componente **prática** emerge como os **momentos formativos de maior importância**, seguida da **relação professor aluno**. Salientam o incentivo que estes lhe davam para aumentar o manancial de conhecimentos:

[Os] Professores (...), queriam que fossemos visitar a Creche e ver como ela estava organizada (...) constituída que (...) nos dossiers fizéssemos não só a caracterização do Jardim, mas [também] das salas de Creche (Filomena).

Particularizaram as **contribuições do educador cooperante e dos professores** para uma **formação de qualidade**. Sublinhando que estes podem ser um motor de desenvolvimento se tiverem qualidade e brio profissional, como transparece o discurso da Adriana:

(...) marcou-me (...) as duas orientadoras de estágio (...) até ao terceiro ano (...) no 4º ano (...) ficamos (...) desorientadas, assustadas, (...) estagiar sozinhas (...) porque até então tínhamos estado a estagiar com colegas (...) foi extremamente complicado, mas (...) nunca hei-de esquecer isso. (...) sem dúvida [o marco mais importante foi os professores].

Não deixam ao acaso as críticas negativas à escola de formação inicial quando anunciam a desventura desta na eleição de determinados educadores cooperantes. De referir que estes alunos (recém-licenciados) viveram a sua FI até ao quarto ano, muito focalizada para um ensino pré-escolarizante das crianças em JI, sendo que a Creche pouco ou nada era referenciada e valorizada, inclusive ao nível prático dos seus estágios curriculares, tal como depreendemos das palavras das alunas Paula (...) *até ao terceiro ano tivemos a formação toda para Jardim de Infância;* e da Filomena (...) *achava que ia desistir, (...) O que é que isto tem a ver com a Educação de Infância? (...) foi a mudança do terceiro para*

o quarto ano que marcou (...) nomeadamente a nível de Creche. Toda a gente deveria ter formação em Creche. Acrescenta a aluna Lara do 4º ano que (...) nós tínhamos uma docente [com] formação bastante específica na área de Creche, ideia partilhada pela Adriana mas (...) nunca hei-de esquecer isso. (...) sem dúvida [o marco mais importante foi os professores] e reforçada Tinha uma educadora cooperante que estava na Creche. Já era o quarto ano e... foi um apoio. [Na minha prática] (Lara).

3.3 – PERSPETIVAS DE UM FUTURO PERFIL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA EM FORMAÇÃO E RECÉM-LICENCIADOS

A abordagem a um futuro profissional próximo é inevitável, quando se trata de auscultar protagonistas em formação e recém-formados. Estes navegam num discurso entre perspetivas e inquietações e nestes meandros vão redesenhando o seu desenvolvimento profissional. Observe-se o quadro síntese orientador das interpretações que se seguem:

Quadro n.º 19 - Sistematização e interpretação dos olhares sobre as perspetivas de futuro dos Educadores em formação e recém-licenciados

	Protagonistas do Estudo	Palavras-chave
		Perspetivas de futuro
3º Ano	Mariana	Os educadores devem estar em permanente e contínua formação , serem inovadores, sensíveis, acolhedores, disponíveis, criativos, flexíveis, dialogantes, estimuladores , estar em relação com o outro
	Carolina	Os educadores devem estar em permanente e contínua formação , serem inovadores, promotores do conhecimento, sensíveis, atentos, vigilantes, educados e criativos
	Beatriz	Omisso
4º Ano	Filipa	Omisso
	Lara	Prevê um futuro como profissional equilibrada sob o ponto de vista das competências pessoais e profissionais . Salienta a vontade de ser responsável, melhorar e inovar ao longo da prática educativa.
	Áurea	Omisso
	Cláudia	Omisso
Recém-licenciadas	Paula	Omisso
	Filomena	No futuro não pretende seguir o seu educador cooperante como modelo. Sente necessidade de construir uma gestão do modelo de ensino abrangente e adaptado ao contexto. Percebe-se uma vontade investigativa que lhe trouxe maiores conhecimentos em creche.
	Maria	Receia o futuro profissional, no entanto prevê que ela própria tome atitudes investigativas/um futuro informado para que possa satisfazer as necessidades das crianças
	Adriana	Aponta para uma perspetiva de superação de fragilidades formativas através da investigação

Das seis verbalizações registadas, em todas elas se percebe a vontade e necessidade de continuar em **formação contínua**, de continuar a **investigar** e a querer fazer um **trabalho de qualidade**. Referem, a título de exemplo, que:

(...) Quanto mais nós tivermos informadas, (...) mais conhecimento [na] nossa área, mais vamos ao encontro das aprendizagens da criança (Maria).

Persente-se que de forma indireta estejam a expressar a necessidade de maior investimento formativo por parte da escola de formação inicial, até porque, a mesma protagonista acrescenta:

“(...) nós vamos ser lançados para o mundo do trabalho com medo do que nos vai calhar, e... acho que todos os alunos das escolas deveriam ter pelo menos uma experiência em Creche”.

Elencam, ainda, competências que consideram essenciais possuir num futuro profissional próximo e que passa por serem: **responsáveis, inovadores, sensíveis, acolhedores, disponíveis, criativos, flexíveis, dialogantes, estimuladores, estar em relação com o outro, promotores do conhecimento, atentos, vigilantes, educados, construtores de um modelo de ensino abrangente e adaptado** ao contexto.

Percecionam entradas na carreira difíceis, no entanto verbalizam intenções de superarem esses momentos, essencialmente através da formação contínua.

3.4– CURRÍCULO EM CRECHE: SENTIDOS FORMATIVOS

Trata-se, agora, de interpretar a construção do currículo por parte das protagonistas em formação, tentando perceber o papel que a formação inicial teve nesta construção prévia. Analise-se, para tal, o quadro apresentado que servirá de base ao tecido interpretativo que se segue:

Quadro n.º 20 - Sistematização e interpretação dos olhares sobre o currículo pedagógico em construção

	Protagonistas do Estudo	Palavras-chave
		Um Currículo em construção
3º Ano	Mariana	Considera o currículo um espaço aberto, de conhecimentos, afetos, partilha, de relação com os pais e a comunidade
	Carolina	Equipamentos, cuidados básicos, segurança , - indicadores externos Indicadores internos - bem-estar físico, psicológico, relações , parcerias, planificação
	Beatriz	Omisso
4º Ano	Filipa	Sente que os modelos que alimentam o currículo devem ser pensados e adaptados ao contexto sem ser fundamentalista
	Lara	Prevê um currículo organizado e preferencialmente centrado no modo de ação pedagógica de projeto, uma vez que permite uma grande abrangência de aprendizagens
	Áurea	Omisso
	Cláudia	Omisso
Recém-licenciadas	Paula	Omisso
	Filomena	Sente necessidade de ter maior conhecimento sobre a organização do espaço , pois considera-o uma parte importante do currículo
	Maria	Prevê um currículo orientado por um modo de ação pedagógica centrado em projetos , uma vez que se adapta à criança numa relação de qualidade. Não pretendendo ter a educadora cooperante como modelo de profissional a seguir.
	Adriana	Sente que tem fragilidades ao nível do currículo , no entanto luta para colmatar essas falhas

Os alunos (duas das entrevistadas) do 3º ano da formação inicial vislumbram o currículo de forma organizada, planificada, aberta e flexível (nomeadamente a nível da planificação, dos equipamentos e dos cuidados básicos), no qual contemplam a dimensão relacional (afetos, partilha, parcerias, relação com os pais e a comunidade).

Das quatro alunas do 4º ano da formação inicial, duas vinculam o **currículo** de modo **organizado, pensado e adaptado aos contextos**.

As protagonistas recém-licenciadas, sem experiência no mundo do trabalho, sentem **fragilidades no conhecimento acerca do currículo em Creche** (Filomena e Adriana), nomeadamente, **a nível de gestão e organização do espaço**. No entanto apregoam vontade de colmatar as fragilidades referidas. Já outra colega (Maria) enuncia vontade de **empreender um currículo mediado por um modo de ação pedagógica centrado em projetos**. Expressa a este propósito:

Quando me falavam do trabalho de projeto, aquilo parecia um bicho-de-sete-cabeças (...) Depois comecei a ler e a ver coisas sobre trabalho de projeto. [Considerarei-o] tão simples, que (...) ele dá-nos tudo para nós trabalharmos (...) o saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer (Maria).

Percebe-se que existe a ideia de um currículo enquanto conjunto de disposições e processos (Zabalza, 2004) que visam e facilitam, através da educação, o desenvolvimento pessoal e social das crianças, no entanto, sobressai a ideia, quer pelas omissões, interjeições e verbalizações a necessidade de aprofundarem conhecimentos sobre o assunto. Até porque os referentes curriculares que conhecem estão circunscritos às orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997). Estas constituem-se segundo Silva (2000, p.155), numa maior e melhor sustentação argumentação, na medida em que se constituem num conjunto de princípios gerais organizados⁷⁷, a serem utilizados pelo Educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças. Traduziram-se, ainda, num “documento de identidade”, já que recomendam (OCEPE, 1997, p. 27) “A construção articulada do saber”, o que pressupõe a abordagem das diferentes áreas numa lógica globalizante e integrada, e “a exigência de resposta a todas as crianças”, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação.

Face a esta volubilidade curricular, interessa, na lógica de Mota-Teixeira (2008, p.151), continuar a insistir numa formação que aprofunde reflexões no sentido de

“(…) perceber o currículo, na linha do que Silva (2000, p.34) propõe, especificamente em torno das suas fontes: a) fonte sociológica – considerada como o pano de fundo, no qual se joga a interligação entre escola e sociedade e se estabelece a simbiose entre ambas; b) fonte psicológica – o conhecimento das idiossincrasias dos alunos a nível psicológico; c) fonte epistemológica – as características dos conteúdos e conhecimentos que serão oferecidos; d) fonte pedagógica – engloba todo o processo de formação, as características do contexto e os recursos que se utilizarão no processo”.

⁷⁷ As Orientações Curriculares distinguem-se, de um programa pelo facto de não serem prescritivas, diferenciando-se de algumas conceções de currículo por serem mais gerais e abrangentes, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas, e consequentemente, vários currículos.

Assim, o currículo seria percebido de forma organizada e sistêmica, onde cada ator poderia verter as suas predisposições pessoais, profissionais e contextuais de modo a considerá-lo como um “(...) todo unitário, finalizado e articulado, orientado por finalidades de aprendizagem dos alunos” (Roldão, 2005, p.5).

3.5– COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Interessa perceber o modo como as protagonistas do estudo foram colmatando as necessidades formativas que foram surgindo ao longo da carreira profissional e perceber quais as perspetivas e opiniões que detêm sobre o assunto. A leitura do quadro síntese orientará a discussão interpretativa que empreenderemos:

Quadro n.º 21 - Sistematização e interpretação dos olhares sobre a formação contínua dos profissionais em exercício

	Protagonistas do Estudo	Palavras-chave
		Formação contínua
Instituição CIF	Filó	Fez o complemento de formação no qual sentiu muita dificuldade, uma vez que a sua ação foi durante muitos anos voltada para a dimensão social (na segurança social).
	Vera	Omisso
	Lúcia	Omisso
	Júlia	Fez o complemento de formação na Universidade Aberta - UA
	Ana	Fez o complemento de formação na UA
	Mónica	Fez o complemento de formação na UA
	Mara	Omisso
	Raquel	Fez o complemento de formação na UA
Instituição FMS	Fernanda	Evidencia preocupações sobre a formação específica na área de Creche , considera a oferta formativa inexistente e a que existe é mais voltada para as tecnologias. Sente urgência nessa formação , uma vez que dentro de dois anos assumirá funções em Creche. Entretanto vai lendo, pesquisando e frequentado outras ações de caráter mais geral .
	Gabriela	A formação sobre o contexto educativo de Creche é escassa, pelo que a autoformação e a adaptação de outros saberes a este contexto é fundamental.
	Glória	Considera a formação inexistente , pelo que o seu investimento através da autoformação tem que ser constante.
	Patrícia	Considera a FC muito importante e tem sentido essa necessidade. As instituições educativas não incentivam/disponibilizam espaços e condições para tal, deste modo vai-se autoformando através da investigação
Instituição SCMV	Matilde	Omisso
	Joana	Omisso
	Liliana	Há uns anos atrás não havia formação específica para Creche , nem suporte científico para pesquisar . Considera que hoje a oferta formativa é maior e já frequentou uma ação de formação . Também considera que a literatura científica é mais abundante . Estes fatores contribuem para alimentar a prática educativa de qualidade.
	Margarida	Considera que o grupo de Educadores da instituição onde trabalha está muito recetivo à formação e que por isso colabora com a ESEJPV recebendo estagiárias. Estas são fonte de informação e de novas teorias. Considera existir literatura científica que potencia a aquisição de novos conhecimentos .
	Mafalda	Considera que um bom profissional de educação se preocupa ,

		inevitavelmente, em fazer formação contínua. Aliás, diz ter estagiárias para colmatar essa ausência de oferta formativa e ir aprendendo.
	Mª José	Diz não existir formação em Creche

As protagonistas do estudo, conforme se pode ler no quadro seguinte, quase todas passaram pela necessidade de realizar o **complemento de formação científico pedagógico em educação de infância**, ou outro, por terem realizado o curso nas décadas de 80 e 90 e nessa altura o grau académico atribuído ser de bacharelato. Nesse sentido a formação complementar acabou por estar presente na vida profissional da maioria das protagonistas do estudo:

Quadro n.º 22 - Formação contínua - habilitações académicas e tempo de serviço dos Educadores de Infância em exercício

Nomes	Idade	Grau Académico	Tempo / Anos de Serviço
Filó	53	Bacharelato e Licenciatura - Complemento de Formação em Ação Social	32
Vera	31	Bacharelato e Licenciatura	9
Lúcia	34	Bacharelato e Licenciatura - Complemento de Formação em Educação de Infância	12
Júlia	47	Bacharelato e Licenciatura	24
Ana	52	Bacharelato e Licenciatura - Complemento de Formação em Educação de Infância	33
Mónica	50	Bacharelato e Licenciatura - Complemento de Formação em Educação de Infância	31
Mara	52	Bacharelato	32
Raquel	52	Bacharelato e Licenciatura - Complemento de Formação em Educação de Infância	33
Fernanda	34	Bacharelato e Licenciatura	11
Gabriela	29	Licenciatura	6
Glória	42	Bacharelato	18
Patrícia	47	Bacharelato	19
Matilde	33	Licenciatura	10
Joana	36	Bacharelato e Licenciatura em Administração escolar e Educacional	13
Liliana	59	Bacharelato	32
Margarida	38	Bacharelato e Licenciatura	9
Mafalda	40	Bacharelato	15
Maria José	45	Curso Profissional Bacharelato	20

A formação contínua é uma dimensão aceite, julgada como necessária e urgente, no entanto é tida como insuficiente, essencialmente no que diz respeito à valência educativa de Creche. Leia-se a verbalização proferida por Fernanda (Instituição FMS):

Quando eu agora for para Creche, daqui a dois anos, vou ter que já o fazer daqui por um ano, vou ter que ler muito, muito... (...) vamos ter que nos auto-formar para ir para a Creche. Fazer pesquisas, investigar para quando chegar lá... (...) deveria sair uma formação para a Creche, em horário pós laboral...(risos) ... para podermos ir. Eu por exemplo tive duas formações com 50 horas cada uma ... e foi muito bom... era de Ciência da Educação. (...) Tudo o que recebo em casa é [sobre] informática, informática, informática... mais tecnologias [e] desconhecemos [a existência de formação específica para Creche].

Reivindica a formação contínua e reclama a persistência na área das tecnologias em detrimento da informática. Diz **desconhecer formação na área da Creche** e encontra como estratégia de superação a **auto formação**.

Percebe-se a abertura à formação, quer contínua, através dos organismos formativos da formação contínua, quer **através da cooperação** com as ESEs **na realização de estágios curriculares**, quer através do auto formação, até porque, como expõe Mafalda (Instituição SCMV):

Quem gosta da profissão e está por gosto, eu acho que está sempre aberta (...) e [quem não tem esta] postura a nível profissional nem se vai preocupar a nível de formação, nem nada... (...) O nosso objetivo também ao trabalharmos com estagiárias é aprendermos alguma coisa não é?

Sublinha, tal como Margarida (Instituição SCMV) que a abertura à colaboração com a Escola Superior de Educação Jean Piaget, da qual quase todas já foram, ou são cooperantes, se constitui numa mais-valia formativa:

Eu acho que este grupo de Educadoras está aberto à formação continua e acho que foi uma das razões que a X EI aceitou estagiárias e acho muito bem, porque aprendi muito com elas, para o bem e para o mal e aceito bem a formação, novas teorias e aplico-as e cada vez melhor. (...) Agora há, livros e revistas com ideias e novos materiais, jogos...

Realçam o facto de esta colaboração lhes trazer novos conhecimentos e novas teorias. Assinala, ainda o facto de hoje a literatura de apoio ao trabalho pedagógico ser mais frequente e em maior abundância. Liliana (Instituição SCMV) sublinha que, apesar das fragilidades da oferta formativa, há uns anos atrás era bem mais escassa e/ou inexistente. Também considera que a literatura científica é mais abundante, permitindo uma melhor auto formação.

Estamos perante indivíduos autónomos e criativos com capacidade de produzir (trans)formação, como nos instiga a pensar (Mota-Teixeira, 2008, p.104), enunciando através de Amiguiinho (1992, p.23) que a formação é “um processo fundamental capaz de operar transformações que se pretendem introduzir nos sistemas e nos lugares institucionais onde decorre a acção dos indivíduos, visando optimizar os seus fins”.

4 – DIMENSÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

4.1 – COMPETÊNCIAS CONSTRUÍDAS EM CONTEXTO DE TRABALHO

Na linha do que tem sido referido, focamo-nos, agora, nas competências construídas em contexto de trabalho, de modo a desocultar o manancial de competências que neste contexto, as protagonistas do estudo, foram construindo. Observe-se quadro síntese da análise de conteúdo prévia:

Quadro n.º 23 - Sistematização e interpretação dos olhares sobre as competências construídas em contexto de trabalho

	Protagonistas do Estudo	Palavras-chave
		Competências construídas em contexto de trabalho
Instituição CIF	Filó	Adaptação dos saberes ao contexto de Creche, sequencialidade de ações, atenção/observação, aprendizagem com as crianças
	Vera	Competências gerais, mas essencialmente de organização de rotinas
	Lúcia	Competências de planificação/organização, autonomização das crianças, afetividade constante
	Júlia	Gosto por crianças destas idades, capacidade de saber estar, ter conhecimentos e saberes técnicos, relação, afetividade, observação, capacidade de se surpreender com as aquisições e desenvolvimento das crianças
	Ana	Competência de saber estar
	Mónica	Dá supremacia à competência vocacional, saber estar e ser, intuição, sensibilidade, capacidade de análise, observação, contacto/relação avaliação, conhecimento das características das idades e conhecimento idiossincrático, adaptação, equilíbrio nas atividades pedagógicas
	Mara	Competências de organização do espaço, de observação, de adaptação idiossincrática
	Raquel	Saber estar e ser, afetividade, flexibilidade, sensibilidade, toque, satisfação de estar com crianças
Instituição FMS	Fernanda	Pesquisa e autoformação
	Gabriela	Adaptação dos saberes sobre o JI à Creche, pesquisa, relação com colegas, autoformação, improviso, reflexão, recordar a educadora cooperante e prever a sua ação face a determinada situação
	Glória	Resolução de problemas comportamentais, conhecimento das fases de desenvolvimento da criança, observação, persistência, reflexão
	Patrícia	Adaptação e consolidação dos conhecimentos apreendidos na FI
Instituição SCMV	Matilde	Aprendizagem contínua
	Joana	Relação escola/família e aprendizagem constante
	Liliana	Atenção, relação escola/família, resolução de problemas, cooperação com colegas, auto e inter formação
	Margarida	Relação com a família equilibrada, regras básicas, relação entre pares, ludicidade
	Mafalda	Continuidade no trabalho, relação familiar equilibrada, organização (rotinas e regras), aprendizagem continua
	Mª José	Dinamismo, disponibilidade, paciência, persistência, relação escola família

As competências mais relevantes que as protagonistas do estudo referem, especificamente os grupos de educadoras das instituições CIF, FMS e SCMV, reportam-se às questões práticas do dia-a-dia, de uma instituição de infância. **Não distinguem as competências de Creche de competências de Jardim de Infância**, eventualmente porque não encontram grande diferença, num primeiro olhar, no entanto mais tarde, aquando da focalização específica do currículo em Creche deixam sobressair competências mais específicas desta

esfera educativa. Assim, a sequencialidade das ações pedagógicas; **as rotinas quotidianas, a adaptação das atividades às características das crianças e às regras básicas** que regulam o funcionamento de toda a atividade educativa, assumem a maior mancha das competências que foram construindo ao longo da experiência profissional. Observamos, neste quadro de competências, a “construção de um corpo de conhecimentos e técnicas próprias e específicas da profissão docente, o qual é permanentemente reelaborado o corpo de saberes” (Nóvoa, 1992, p.4)

A atenção, a observação e a persistência emergem como competências construídas com oito menções. Nesta perspetiva, interpretam-se de grande importância para o corpo de saberes profissionais e sentem-se numa interseção com as competências em cima mencionadas. Parece-nos, pois, que estas são indissociáveis e que as competências subjacentes à prática pedagógica quotidiana referida pelas entrevistadas (rotinas, adaptação das atividades às características das crianças e as regras básicas), se alimentam das competências mais genéricas (atenção, observação, persistência) agora referidas.

A **aprendizagem contínua** das docentes entrevistadas assume-se marcante, com oito referências, pelo que se interpreta a necessidade de atualizarem saberes, de acompanharem a evolução pedagógica que os tempos da modernidade fomentam, tal como se exemplifica com o testemunho de Gabriela (Instituição FMS):

(...) quando estive na Creche consegui adaptar [o trabalho pedagógico] com muita pesquisa e a Internet também nos ajuda muito e ... eu acho que ir à procura e falando umas com as outras conseguimos. Agora há coisas que nós temos que ir por nós (...) há coisas que eles fazem, isto é impensável, então como é que nós vamos fazer? Surge outra coisa qualquer... lá está, é muita adaptação, o improviso...

Nesta linha de uma necessidade constante de **pesquisar, de investigar, de refletir**, Caetano (2004), admite que só numa postura atenta e reflexiva, os atores educativos, poderão desenvolver atitudes de intervenção interessantes, com vista a uma ação ética, política, histórica, cultural e social de qualidade.

As competências construídas no que respeita à **dimensão relacional**, expressas na afetividade para com as crianças registam cinco verbalizações. Exemplifica-se com o relato de Gabriela (instituição FMS):

(...) É a parte afetiva e o lúdico. Sem a parte afetiva não se consegue nada com as crianças. (...) Transmitir estabilidade ao grupo e acho que se nós promovermos o bom relacionamento entre eles (...) (...) promovermos a interajuda, a afetividade, (...)

A **relação com colegas**, nomeadamente nos modos de cooperação registam duas verbalizações, já relativamente à **relação escola família** se registam cinco verbalizações.

As competências de **planificação da ação** educativa registam quatro verbalizações, sendo a organização do ambiente educativo e a flexibilidade duas das categorias referidas.

A **resolução de problemas comportamentais**, também emerge como competência construída em contexto de trabalho admitindo dois registos. Glória (FMS), dá-nos conta da

necessidade de construir esta competência em contexto de trabalho, realçando que a formação inicial não lhe proporcionou esta aprendizagem:

Eu já sei lidar com muitas situações das crianças: quando elas fazem birras, que é muito difícil, o saber partilhar... é muito difícil... Uma pessoa que não tem formação, é muito difícil lidar com estas situações (...) a nível comportamental (...).

As entrevistadas, de um modo geral exaltam este período de trabalho como momentos de adaptação e consolidação dos conhecimentos apreendidos na FI, muito embora só três protagonistas o registem explicitamente. As dimensões globais de saber estar e ser manifestam seis registos, tal como evidência a protagonista (Raquel) da instituição CIF:

Tem que ser... tem que ser muito flexível, tenho que saber estar, tenho que saber ser, tenho que ser muito afetuosa, muito carinhosa, muito...(...) É o saber estar, é o saber estar, pronto. É a maneira como dou o almoço, a maneira como eu muda a fralda, a maneira como eu falo com e para a criança a maneira como eu me sento, como eu a pego ao colo, tudo, tudo (...) há sempre a troca, não é (...) Olhe não sei o que lhe dizer... é uma satisfação.

A **dimensão do saber fazer manifesta**, apenas um assentamento, no entanto está patenteada em muitas outras competências que referem e que são apanágio do elenco de saberes de um profissional de educação de infância.

De facto, e tal como recomendam os documentos legais para o desenvolvimento curricular, da educação de infância (OCEPE, 1997, p. 14), este desenvolvimento, consolidação e ampliação de competências, apresentam-se de forma indireta relacionados com questões da prática quotidiana, nomeadamente com:

- “• a organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade. O ambiente educativo comporta diferentes níveis em interacção: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos;
- as áreas de conteúdo, constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem (área de Formação Pessoal e Social; área de Expressão/Comunicação; área de Conhecimento do Mundo)”.

Nesta linha de orientações, as protagonistas do estudo foram ampliando, adaptando e consolidando os conhecimentos apreendidos na FI, como nos relata Patrícia (Instituição FMS):

Temos que interligar tudo aquilo que aprendemos de maneira ao ir ao encontro das necessidades, da fase da criança em questão (...) Fui depois consolidando tudo o que aprendi, e continuei sempre a praticar... até hoje.

4.2– CONFRONTO COM, E REPRESENTAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA EM CRECHE

Consideramos de suma importância analisar e interpretar a valoração que a experiência em Creche teve para as protagonistas do estudo, tentando extrair, a partir daqui, contribuições

para um elencar de competências, necessárias ao trabalho pedagógico nesta especificidade pedagógica. O quadro seguinte expõe as principais unidades de sentido que nos indicam o enunciado exposto:

Quadro n.º 24 - Sistematização e interpretação dos olhares sobre as experiências em contexto educativo de Creche

	Protagonistas do Estudo	Palavras-chave
		Representações sobre as experiências pedagógicas em Creche
Instituição CIF	Filó	Considera um prazer a experiência em Creche
	Vera	Não possui experiência de lecionação em Creche, no entanto tem uma representação positiva desse trabalho através da formação em contexto de estágio, tomando como modelo a sua educadora cooperante. Está convicta que é possível de fazer um trabalho de qualidade em Creche.
	Lúcia	Teve experiências satisfatórias em Creche, nas salas de transição onde trabalhou a autonomia e a afetividade
	Júlia	Considera que ser educadora em Creche não é fácil , no entanto é gratificante , já que se cria uma relação muito estreita com as crianças e se podem observar diversificadas evoluções. Sublinha a necessidade de um El gostar do que faz e de se envolver totalmente.
	Ana	Gostou das três experiências de lecionação em Creche, no entanto reivindicou o direito a seguir o grupo até aos seis anos. Considera importante ver esta evolução e não ficar apenas na adaptação e nas aquisições básicas .
	Mónica	A sua prática em Creche proporcionou-lhe sabedoria para se ajustar e reajustar às diversas situações.
	Mara	Omisso
	Raquel	Em trinta e três anos de experiência só esteve a lecionar três vezes em Creche e considera que o trabalho pedagógico é muito interessante . Não se centra apenas nos cuidados básicos, mas num trabalho de envolvimento relacional , de promover evoluções e de aprender a lidar com eles de forma idiossincrática .
Instituição FMS	Fernanda	Omisso
	Gabriela	Iniciou o trabalho com muita insegurança . A sua persistência e a experiência direta foram fatores de aprendizagem
	Glória	Sentia-se muito pouco preparada e insegura . Entrou em desespero
	Patrícia	Iniciou o trabalho com muita insegurança . A sua persistência e a experiência direta foram fatores de aprendizagem
Instituição SCMV	Matilde	Nunca trabalhou em Creche
	Joana	No confronto com a experiência teve receio e inseguranças , porque considerou que era muito diferente do JI (contexto onde efetuou estágio curricular), no entanto acabou por gostar
	Liliana	Sentia muitas inseguranças , porque estava consciente da sua fragilidade de formação na área , no entanto assumiu as suas fragilidades e decidiu experimentar e arriscar , até porque a sua condição de religiosa não lhe permitia rejeitar desafios. Neste encaço abriu uma Creche na IPSS onde trabalha. Hoje não troca a sua ação em Creche por uma ação educativa em JI
	Margarida	No confronto com a experiência teve receio e inseguranças , porque considerou que era muito diferente do JI (contexto onde efetuou estágio curricular), no entanto acabou por gostar
	Mafalda	Nunca trabalhou em Creche
	Mª José	Considera ter tido boa formação pelo que não sentiu nenhum constrangimento

Sete das protagonistas, com experiência de trabalho, pertencentes às instituições (CIF; FMS, SCMV), dizem ter tido **experiências muito positivas e gratificantes no trabalho** em Creche. Expressam-no através de vocábulos, tais como: prazer, gratificante, positivo. Nestas verbalizações, duas das protagonistas **elogiam a formação inicial** de forma explícita, como alavanca securizante destas experiências.

Os **receios e as inseguranças** pautaram as primeiras experiências de seis entrevistadas, por se sentirem impreparadas para o trabalho pedagógico em Creche. Observe-se a carga de insegurança deste excerto verbal proferido pela Gabriela da instituição FMS:

A mim quando me disseram: “pró ano vai para uma sala de dois anos”... eu só pensava assim: “não vou fazer nada”, “vai ser horrível”... Vou lá estar, os miúdos vão andar a destruir a sala e eu só vou dizer, não se aleijem e não vou trabalhar. Vou ficar parada! Eles [nesta idade] não fazem nada. A primeira impressão que eu tive foi esta, e andei assim uma semana. Não! Eu vou ter que conseguir fazer alguma coisa, disse para mim própria. Como é que vai ser? Como é que não vai ser? Mas com insegurança. Mas (...) nós começamos a ver que afinal conseguimos!... o brincar... alguns já saltitam, já se equilibram num pé, nós... conseguimos depois fazer o resto. E aquela magia, aquele mistério... brincadeiras todas ...e eles... eu pelo menos senti-me realizada no fim do ano.

As **instituições de formação inicial focalizam** mais o ensino técnico na vertente educativa de **Jardim de Infância do que** na vertente educativa em **Creche**. Tal facto gera bastantes inseguranças aos profissionais de educação. Estes ficam com a ideia que nestas idades a criança necessita sobretudo de cuidados básicos. Normalmente, depois de vivida a experiência, mudam de ideias, tal como Gabriela (Instituição FMS) em cima supra citada ou Joana (instituição SCMV) que assume um gosto especial por esta valência:

(...) gostei imenso, porque foi diferente. Eu já tinha estado a trabalhar antes em J.I e realmente achava que estava mais bem preparada para trabalhar com crianças dos 3 anos aos 6 anos mas fui, com um bocadinho de receio mas depois acabei por gostar (...).

Existe a ideia, por parte de alguns Educadores de Infância, de um vazio pedagógico em Creche, no entanto esta ideia é representativa, apenas, da falta de conhecimentos técnicos. De facto, para exercer a profissão na valência de Creche, tal como nos diz Júlia (Instituição CIF):

(...) é preciso saber (...) acho que a maior parte das minhas colegas que dizem que não eram capazes de estar a trabalhar em Creche, se calhar é porque não têm conhecimentos, não é! E... estar numa sala com bebés sem saber o que podem fazer, o que é que eles nos têm para dar (...) a relação que nós criamos (...) nós apanhamos aquele primeiro desenvolvimento, o começar andar, começar a falar, começar a gatinhar. Todos os dias há uma aquisição... (...)

Vale aos profissionais de educação de infância a ousadia de se **proporem a arriscar**, mesmo **conscientes das suas fragilidades formativas**, tal como aconteceu às entrevistadas supra referidas, bem como a Liliana (Instituição SCMV):

Quando me propuseram ir para a Creche... eu [disse]: “se calhar eu nem sei tratar dos bebés, mas eu sei lá... vou tentar (...) vou experimentar. Bem... algumas

das minhas colegas puseram logo essa parte de fora. E eu disse assim: “Com o hábito vestido eu não posso dizer aqui que não, não é? (...) Eu lá me fui ajeitando (...) quando vim para aqui, o Sr. Provedor disse: “D. Liliانا vamos abrir Creche... e eu disse: “Não sei senhor provedor, se realmente estarei preparada para uma coisa dessas, tenho mais experiência na parte infantil. Então ele disse: se a Senhora não aceita, não podemos abrir (...). E eu disse: “vamos em frente”. Vamos para frente que eu dou aquilo que souber e o melhor que puder.

Mesmo face às dificuldades avançam e confrontam-se com novos desafios organizacionais e pedagógicos, com crescentes diversidades de contextos de atuação, com necessidades emergentes de uma diferenciação do público-alvo. Nestas batalhas vão tecendo num processo evolutivo, resultante da *interação entre os quadros de referência conceptuais disponibilizados [pela formação inicial] e os dados de terreno [experiência em Creche]* (Guerra, 2006, p.25), sobressaindo e ganhando maior valor formativo a experiência em contexto.

4.3 – CURRÍCULO EM CRECHE: SENTIDOS EXPERIENCIAIS

Roldão (2005, p.19) alerta-nos para a necessidade dos profissionais de educação de infância possuam bons alicerces científicos acerca do currículo, incluindo neste:

“(...) o saber sólido sobre as áreas de conhecimento que integram o currículo, o saber sobre os seus alunos, sobre os modos múltiplos de aprender e sobre o modo de ensinar, constituindo-se como um todo em ação e não como um somatório das partes, cujos pesos se adicionam”.

Nesta linha conceptual de currículo, tentaremos interpretar o que as protagonistas do estudo concebem como currículo de Creche. Analisamos e interpretamos, esta dimensão a partir da síntese do quadro que a seguir se apresenta:

Quadro n.º 25 - Sistematização e interpretação dos olhares sobre o currículo pedagógico em Creche

	Protagonistas do Estudo	Palavras-chave
		Currículo em Creche
Instituição CIF	Filó	Lamenta que a maioria das Creches, sejam depósitos de crianças. Sente necessidade de um currículo de continuidade e sequencialidade. Exalta o desenvolvimento da linguagem como extraordinário.
	Vera	Não possui experiência em Creche, no entanto, vislumbra um currículo semelhante ao da sua educadora cooperante, uma vez que sente que foi com esta que aprendeu tudo.
	Lúcia	Elabora o projeto pedagógico e tenta dinamizar atividades que promovam a autonomia. Promove diversas atividades: histórias, alguns teatros, canta-se e dança-se muito, fazem-se muitos jogos. Exalta os mimos como dimensão central do trabalho em Creche.
	Júlia	Não possui experiência em Creche, no entanto, vislumbra um currículo semelhante ao da sua educadora cooperante, uma vez que sente que foi com esta que aprendeu tudo.
	Ana	Considera impossível existir um currículo rígido em Creche, no entanto gere-se por linhas orientadoras e adapta-as aos momentos e às situações que surgem. Sente que as crianças gostam de histórias, jogos, casinha, teatros (individualizados) e que um educador tem que estar sempre atento e criar estratégias para os envolver noutras atividades (Desenhos). Para tal criou um quadro de atividades orientador, de modo a organizar o trabalho. A adaptação à Creche emerge como um momento difícil que

		deveria ser organizado por fases de adaptação.
	Mónica	Considera que o trabalho em Creche deve obedecer a modelos e projetos flexíveis e adaptáveis às necessidades e interesses das crianças . Considera que um educador deve arriscar e experimentar diferentes situações/atividades. Exalta a relação como pedra basilar da educação em Creche.
	Mara	Considera o espaço amplo e a organização da sala de atividades por áreas como elementos do currículo que dinamiza de acordo com as necessidades das crianças . Propõe atividades mas com flexibilidade de concretização .
	Raquel	Considera que o currículo em Creche abarca um sem número de atividades, que passam pelas pequenas atitudes de conhecimento, de relação e de cuidado . Afirma que trabalhar em creche não é só mudar fraldas.
Instituição FMS	Fernanda	Não teve experiência em Creche
	Gabriela	Considera a Creche fundamental ao desenvolvimento da criança, deixando sobressair a dimensão afetiva e lúdica. Considera o educador, o agente principal e organizador do currículo, desde o espaço, à estabilidade, sendo promotor das relações e da interajuda . Considera que as tarefas/atividades tem que ter intencionalidades pedagógicas.
	Glória	Currículo emergente , alicerçado na construção total da criança e partindo de pequenas situações dialogadas. Considera que devemos partir do simples para o complexo e que as práticas devem ser muito “rudimentares” para que possa assimilar e acomodar outras. Considera a área comportamental, a área afetiva e a área empática como fundamentais . Dá especial atenção aos sentidos , à coordenação motora, linguagem, observação, relação familiar. A organização do espaço deve ser flexível (diferente do JI) e organizar os dias por conteúdos (histórias, sons, exploração de materiais)
	Patrícia	Devemos planificar em termos anuais, no entanto o currículo deve considerar as necessidades e interesses de cada faixa etária , adotando uma pedagogia de situação.
Instituição SCMV	Matilde	Omisso
	Joana	O currículo é constituído por aprendizagens e metodologias simples que passam pela aprendizagem de regras, a saber escutar, a saber estar, a relacionarem-se com o outro, a ser felizes e a aprender a viver em sociedade . Diz que na creche se desenvolvem as mesmas competências do JI, apenas diferem nos objetivos.
	Liliana	Considera que os objetivos orientadores são norteadores do currículo e que as atividades a realizar devem assumir um caráter lúdico . Desde as regras, ao saber escutar, pequenas tarefas que desenvolvem a criança de forma integral
	Margarida	Omisso
	Mafalda	Omisso
	Mª José	A simplicidade deve nortear o currículo e tudo o que se faz no JI se pode realizar na Creche.

Alonso e Silva (2005) e Alonso (2007), ponderam, por parte dos docentes, a presença de um eficaz desenvolvimento de competências curriculares e pedagógico-didáticas que lhes permitam desenvolver práticas de qualidade, proporcionando aos seus alunos:

- uma gestão do currículo numa vertente integradora, holística e transformadora correspondendo às necessidades da educação atual.
- aprendizagens ativas significativas e socializadoras;

- uma gestão adequada dos ambientes de ensino-aprendizagem nas suas dimensões organizativa, interativa/relacional e didática

Esta tríade elencada pelas autoras leva-nos a interpretar e perceber que o **currículo em Creche é sentido e vivido**, pela grande parte das entrevistadas (oito) numa vertente integradora, holística e transformadora correspondendo às necessidades das crianças e da educação da atualidade, já que o encaram como **um percurso pedagógico de continuidade, sequencialidade e flexibilidade**. Nesta linha, vislumbram-no simples e adaptado às necessidades e interesses das crianças, por isso designam-no de emergente. Mónica (Instituição CIF), afirma que:

(...) devemos colher aquilo que achamos de melhor para aplicar na prática, de acordo com... portanto... necessidades, interesses e características de cada ano. Ela [a criança] é que nos orienta. Quer dizer, nós sabemos do que ela precisa e dentro de todos os modelos, escolher (...) acho que a pedagogia de situação é a que eu mais gosto de desenvolver. Porque cada dia... nós temos que realmente projetar, mas não, não é uma coisa fixa. Temos que estar sensíveis e suscetíveis de cada dia a cada momento poder surgir algo que achemos que devemos dar resposta. Não há um projeto muito rígido. Não pode haver. Na minha perspetiva, não pode haver. Portanto temos que estar... flexíveis a cada momento e a cada dia.

Na mesma linha, Fernanda (Instituição FMS), destaca uma **permanente observação** no sentido de estar atenta às características da idade e às necessidades da criança, sem descuidar as orientações legais, em termos de objetivos, para a Creche:

Ora bem, temos que estar atentas, muita atentas à idade que temos, ao grupo que temos, se é grande se é pequeno, depois as atividades que propomos, se realmente estão, ou não adequadas à idade (...) Ver os objetivos da parte da Creche, temos que desenvolver as coisas de maneira a enriquecer e desenvolver a criança integralmente.

Concebem o currículo em torno de **aprendizagens ativas, significativas e socializadoras**, por isso vislumbram o desenvolvimento da linguagem, dos sentidos e da coordenação motora (duas entrevistadas). Consideram que o **caráter lúdico** deve ser norteador da ação educativa, através de histórias, teatros, canções, danças, jogos, exploração de materiais (quatro entrevistadas) e que as questões socializadoras, tais como aprendizagem de regras, a saber escutar, a saber estar (duas entrevistadas), são objetivos socializadores a conquistar. Glória (Instituição FMS), a este propósito, dá-nos conta de um manancial de procedimentos e elementos curriculares, deixando transparecer o itinerário de aprendizagem adotado ao longo da sua experiência:

(...) os sentidos é[são]a porta aberta para a aprendizagem, que é mesmo, e eu acho que na creche nos devemos preocupar muito com os alicerces do ser humano (...) a Creche é a base do Ser humano. (...) nós aliás nem sequer podemos impor uma coisa à criança, nem podemos partir da criança...(...) as crianças falam e eu entro no diálogo delas e é daí que surgem ideias para fazer as coisas. É partir de pequenas coisas ... do tato, que a criança vai aprendendo (...).Na parte da Creche [devemos trabalhar] a área do comportamento, a área afetiva, a área empática. Portanto temos que ir por essas pequenas competências que nos passam despercebidas (...) estão a ver uma coisinha, um coisa pequenina ... então aquele simples pegar na migalha (...) está a desenvolver a coordenação motora... (...) Temos de ir à profundidade de cada palavra, para ela saber o significado para depois haver uma interação entre nós, uma conversação, não é?

Percebe-se a **defesa de um currículo emergente**, alicerçado na construção total da criança e partindo de pequenas situações dialogadas. Considera que devemos partir do simples para o complexo e que as práticas devem ser muito “rudimentares” para que possa assimilar e acomodar outras. Considera a área comportamental, a área afetiva e a área empática como fundamentais. Dá especial atenção aos sentidos, à coordenação motora, linguagem, observação, relação familiar. Diz-nos, ainda, que a organização do espaço deve ser flexível (diferente do JI) e que devemos organizar os dias por conteúdos (histórias, sons, exploração de materiais).

A gestão **adequada dos ambientes de ensino-aprendizagem nas suas dimensões organizativa, interativa/relacional e didática** também se destaca quando se percebe a necessidade do educador organizar o espaço, de estar sempre atento e criar estratégias para envolver as crianças em diversas atividades, bem quando criam instrumentos capazes de conferir intencionalidade às aprendizagens, ou quando organizam os momentos chave de adaptação das crianças à Creche.

A **dimensão relacional é bastante registada**, já que cinco das protagonistas do estudo exaltam a relação/o afeto e os mimos como pedras basilares da educação em Creche. A este propósito Gabriela (Instituição FMS), afirma que:

O principal está na Creche, porque é ali que eles começam a ter as primeiras noções (...) Comecei com brincadeiras (...), como a roda da amizade (...) foi uma forma que eu encontrei para eles partilharem (...) de uma forma lúdica. Na creche o lúdico é essencial. É a parte afetiva e o lúdico. Sem a parte afetiva não se consegue nada com as crianças. (...) Não se pode impor as coisas, principalmente na idade de Creche, porque eles tem de perceber... vamos rasgar papel, mas para depois o papel ir para o lixo, não tem fundamento nenhum, mas vamos rasgar papel para fazermos por exemplo um tronco de uma árvore, já tem uma finalidade. (...) Transmitir estabilidade ao grupo e acho que se nós promovermos o bom relacionamento entre eles, a organização do espaço, por parte de nós (...) se nós promovermos a interajuda, a afetividade, (...), a realização das várias tarefas... eu sei lá... isso tudo, eu acho que ... o principal agente é o Educador...

Faz jus a um currículo que pensa os espaços educativos como elementos do currículo, a uma educação centrada nas relações afetivas, mediadas pela vertente lúdica, exaltando o **educador como peça fundamental** neste itinerário curricular e desenvolvimental.

5 – DIMENSÃO EM TORNO DA SOCIEDADE E A LEGISLAÇÃO

5.1– IMPORTÂNCIA DE UM EDUCADOR EM CRECHE

A resistência da existência de um educador em Creche era, a partida, um cenário que não se colocaria numa discussão reflexiva entre profissionais em exercício e entre profissionais em formação, no entanto o assentamento de uma atitude crítica às políticas, à formação e à representação social dos educadores de infância dominaram o discurso, tal como se evidencia no quadro síntese:

Quadro n.º 26 - Sistematização e interpretação dos olhares sobre a importância da existência de um Educador em Creche

	Protagonistas do Estudo	Palavras-chave
		Importância da existência de um educador em Creche
3º Ano	Mariana	A Creche deve ser a base da formação humana. O Educador é um modelo quer pelo exemplo que dá, quer pelo tempo que passa com a criança. Existem estereótipos e desvalorização social da profissão
	Carolina	O Educador é um modelo. Tem um lado maternal muito embora não o substitua. Deveriam existir mais educadores de qualidade em Creche (sujeitos a um processo de avaliação)
	Beatriz	Omisso
4º Ano	Filipa	O Educador em Creche é importante e deve ter conhecimentos
	Lara	O Educador em Creche é importante e deve ter conhecimentos, já que estas idades são as bases da aprendizagem da criança
	Áurea	O Educador em Creche é importante, sem dúvida
	Cláudia	O Educador em Creche é importante, sem dúvida
Recém-licenciadas	Paula	O Educador em Creche é importante
	Filomena	O Educador em Creche é importante
	Maria	O Educador em Creche é importante
	Adriana	O Educador em Creche é importante e necessário em todas as salas
Instituição CIF	Filó	Considera fundamental um Educador em Creche, assim como os pais consideram. Lamenta que outras IPSS não respeitem esta situação e que coloquem a profissional do JI apenas a orientar as AAE.
	Vera	Considera imprescindível o Educador em Creche. Este prepara-os mais para a vida do que para a escolaridade futura.
	Lúcia	Lamenta que muitas crianças ainda não tenham direito ao apoio pedagógico da Creche
	Júlia	Considera imprescindível um Educador em Creche, no entanto diz que deveriam ser profissionais que gostassem dessa função. Conhece casos em que uma educadora do JI orienta o trabalho e também existe uma enfermeira. Questiona e duvida das medidas de melhoria do governo relativamente à Creche.
	Ana	Considera a frequência de Creche fundamental, bem como a existência de um educador. Aliás diz que os pais hoje em dia já exigem a existência de um profissional qualificado. Lamenta que esta exigência não seja legislada a nível nacional.
	Mónica	Cabe aos Educadores de Infância, através do seu trabalho de excelência mudar a qualidade pedagógica em Creche. Considera que os pais devem começar a sentir a imprescindibilidade de um EI em Creche e acredita que o governo vai passar a valorizar mais esta valência.
	Mara	Omisso
	Raquel	Considera imprescindível um Educador em Creche, bem como um trabalho muito satisfatório. Referindo o trabalho pedagógico como amplo e relacional, não consiste, apenas, nos cuidados primários de higiene. Lamenta que algumas colegas de profissão considerem o trabalho em creche sem valor e invisível comparativamente ao do JI. A lei compactua com esta invisibilidade ao permitir que para toda a Creche só exista uma EI. Considera este facto uma desvalorização da profissão.
Instituição FMS	Fernanda	Um Educador de Infância em sede de JI consegue perceber, em termos desenvolvimentais se a criança frequentou a Creche. Um Educador é imprescindível e contribui para o desenvolvimento da criança.
	Gabriela	Um Educador é imprescindível e contribui para o desenvolvimento da criança
	Glória	Um Educador é imprescindível e contribui para o desenvolvimento da criança e as AAE não possuem competências para desempenhar essa função.

	Patrícia	Um Educador é imprescindível em Creche, no entanto considera que uma boa formação é fundamental
Instituição SCMV	Matilde	Considera de fulcral importância o Educador em Creche
	Joana	Considera de fulcral importância o Educador em Creche e lamenta que o estado não tenha apoiado mais esta valência. Percebe que a situação de valorização da Creche está a mudar , até porque os avós estão na vida ativa até mais tarde e não podem cuidar dos netos. E para além disto o estado tem vindo a perceber que a educação se deve iniciar desde cedo.
	Liliana	A instituição onde trabalha fazia distinção entre os grupos de crianças que tinham frequentado a Creche e os que não tinham, dividindo-os e atribuindo-lhe educadoras diferentes, pois considerava que era imprescindível um educador/ a frequência de Creche. Lamenta que o tempo de serviço não seja contado do mesmo modo nas duas valências, o que leva alguns Educadores a não quererem exercer em Creche.
	Margarida	Considera fulcral importância o Educador em Creche
	Mafalda	Considera imprescindível o Educador em Creche. Havendo diferenças desenvolvimentais acentuadas entre as que frequentaram Creche e as que não frequentaram
	Mª José	Considera de fulcral importância o Educador em Creche

Todas as protagonistas **expressam vincadamente a imprescindibilidade de um Educador em Creche**, para tal usam expressões fortes e vincadas, como exemplifica Raquel (Instituição CIF)

Muito. Importantíssimo, apesar de só agora estarem a ser valorizadas! (...). As crianças ficavam com os avós, para o estado nem sequer existiam porque não têm Creche, só existem a partir dos três anos e até lá, quer dizer... onde é que estamos? A idade começa a partir dos três anos? Agora sim, o estado já está a querer pensar um bocadinho na idade antes dos três anos, porque os avós já não têm tanta disponibilidade, parece que já se aperceberam do quanto é importante uma criança começar a sua educação a partir de meses. Porque a educação começa desde que ele nasce, começa logo a receber estímulos, tem de ser estimulada!

Esta imprescindibilidade aponta como fator a modernidade e a falta de tempo dos avós e a recente valorização do Educador de Infância em Creche. Nesta nota positiva não deixa de tecer críticas, tal como grande parte das entrevistadas, a um **estado infértil de valorização** da educação anterior aos três anos de idade por parte do estado.

Ainda a propósito da recente valorização do profissional de educação de infância é de salientar, tal como nos informa Maria José (Instituição SCMV): *a educadora de infância há trinta e tal anos não tinha assim um peso tão grande*. Assevera que as mutações têm sido muitas e positivas para o grupo profissional, uma vez que:

(...) hoje os pais exigem [educador em creche] porque estão habituados a que, aqui haja sempre uma Educadora ou duas ou três Educadoras na Creche, mas se nós formos às IPSS, e eu fiz fiscalização às IPSS, sei muito bem do que estou a falar (...) muitas delas nem têm uma Educadora a tempo inteiro na Creche, é a... (...)Educadora do Jardim [acrescenta cristina]. (...) que faz esse trabalho de orientação. ...

Quer a Filó, quer a Júlia, Ana, Raquel (Instituição CIF), e a Glória (Instituição FMS), tecem uma crítica feroz ao facto de a Creche não ter um educador de infância a tempo inteiro, isto é, a lei exige, como é referenciado na Portaria n.º262/2011 de 31 de Agosto,

depois da revogação do Despacho Normativo nº99/89 de 27 de Outubro, a permanência de um educador na Creche, com funções educativas:

“A intervenção é assegurada por uma equipa técnica dimensionada em função da capacidade da creche e dos grupos de crianças, devendo ser constituída por:

- a) Duas unidades de pessoal, técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de acção educativa, por cada grupo até à aquisição de marcha que garantam o acompanhamento e vigilância das crianças;
- b) Um educador de infância e um ajudante de acção educativa por cada grupo, a partir da aquisição da marcha (...);

e de coordenação pedagógica

“A direcção técnica é assegurada, preferencialmente, por um educador de infância, podendo ser assumida por outros profissionais com licenciatura em Ciências Sociais e Humanas ou em outras áreas das Ciências da Educação (...) compete:

- a) Desenvolver um modelo de gestão adequado ao bom funcionamento da creche;
- b) Supervisionar os critérios de admissão, conforme o disposto no regulamento interno;
- c) Promover a melhoria contínua dos serviços prestados e a gestão de programas internos de qualidade;
- d) Gerir, coordenar e supervisionar os profissionais;
- e) Enquadrar e acompanhar os profissionais da creche;
- f) Implementar programas de formação, inicial e contínua, dirigidos aos profissionais;
- g) Incentivar a participação das famílias e da equipa no planeamento e avaliação das actividades, promovendo uma continuidade educativa;
- h) Assegurar a interlocução com outras entidades e serviços, tendo em conta o bem-estar das crianças”.

No entanto, as instituições aproveitam o facto de terem a valência de Jardim de Infância para remeterem uma dessas educadoras para a coordenação do trabalho pedagógico, anulando um posto de trabalho e entregando a responsabilidade pedagógica quotidiana aos AAE. Estas profissionais, na perspectiva das entrevistadas, não possuem formação adequada para assumir a condução do ato pedagógico, como sublinha Glória (Instituição FMS): *As auxiliares de acção Educativa não têm formação para estar em Creche.*

Reivindica-se que o estado, no **organismo que tutela** esta valência – Ministério da Segurança Social, pugne por um **maior cuidado qualitativo** por esta valência (quatro registos), uma vez que as suas atitudes levam a que a profissão de Educador de Infância não seja devidamente valorizada. Nesta linha, apontam para o facto de o tempo de serviço não ser contabilizado nesta valência, o que coloca os profissionais que aí trabalham num patamar de grande vulnerabilidade face aos profissionais de Jardim de Infância. Aliás, Liliana (Instituição SCMV), diz-nos:

(...) sou do tempo em que uma Educadora ficava com os de cá (que tinham frequentado Creche), e outra Educadora ficava com os que vinham de fora. Isto porque [o tempo de serviço em Creche] nem sequer era contado. [Aliás], era contado porque tínhamos a valência do infantil (...) e havia educadoras, que diziam que não se sentiam realizadas na Creche, (...) e então assim que surgia uma oportunidade elas saíam.

Significa que muitos Educadores pelo facto do tempo de serviço não ser contabilizado, se sentiam desmotivadas e na primeira oportunidade passavam para a valência de Jardim de Infância. Refira-se que estes **patamares de desigualdade** ainda hoje persistem, o que leva os profissionais a ponderarem sobre a sua permanência em Creche, já que a sua progressão na carreira fica comprometida e a sua profissionalidade assume um carater meramente assistencial.

Assiste-se a uma **(des)valorização paradoxal por parte da tutela**, que recomenda um currículo educativo, manuais e procedimentos de qualidade em Creche e pessoal qualificado e na prática remete esta valência e os seus profissionais para um patamar de inferioridade face aos demais.

As acérrimas críticas por parte dos protagonistas em exercício reclamam a imprescindibilidade do Educador em Creche, por considerarem que o trabalho perpassa os cuidados básicos, como nos diz Raquel (Instituição CIF):

Eu acho que é imprescindível, deve haver uma educadora de infância por sala na Creche, porque não é só mudar a fralda. Há sempre a troca [relacional] não é. Eu acho que isso é... Olhe não sei o que lhe dizer... é uma satisfação”.

As protagonistas em formação também são da mesma opinião, muito embora se fiquem pela afirmação da sua imprescindibilidade sem grande explanação argumentativa, exigindo, apenas uma formação de qualidade (três registos).

5.2– COMPETÊNCIAS EDUCATIVAS EXIGIDAS PELA SOCIEDADE

A esfera social capitaneia, inevitavelmente, a esfera educativa. Como tal parece-nos pertinente perceber o que as protagonistas assentem acerca do que a sociedade lhes exige, especificamente a nível das competências educativas. Observe-se o quadro síntese que ilustra esta tessitura interpretativa:

Quadro n.º 27 - Sistematização e interpretação dos olhares sobre as competências exigidas pela sociedade

	Protagonistas do Estudo	Palavras-chave
		Competência educativas exigidas pela sociedade. Entre o teórico/prática
Instituição CIF	Filó	Omisso
	Vera	Omisso
	Lúcia	Omisso
	Júlia	Omisso
	Ana	Os pais não valorizam o trabalho desenvolvimental da Creche. Desejam ultrapassar fases e observar a realização de um trabalho pré-escolarizante.
	Mónica	Omisso
	Mara	Omisso
	Raquel	Omisso
	Fernanda	Omisso
Instituição FMS	Gabriela	Omisso
	Glória	Considera que a sociedade em constante evolução e principalmente esta era da informática exige que as crianças em creche sejam muito estimuladas e adquiram variados conhecimentos.

Instituição SCMV	Patrícia	Omisso
	Matilde	Omisso
	Joana	Considera que o EI tem que se adaptar a uma sociedade em mudança para poder trabalhar competências mais direcionadas para essas exigências. Nessa medida o EI tem que colmatar a ausência de tempo dos pais das crianças e incentivar as crianças a novas aprendizagens que contribuam para que esta seja um adulto adaptado às exigências da sociedade atual.
	Liliana	Considera que as mutações da sociedade tem gerado mutações nas crianças e isso preocupa-a, uma vez que as famílias se alheiam do seu papel e consideram o EI um “tomador de conta”, a quem cabe fazer de tudo.
	Margarida	Omisso
	Mafalda	Os pais exigem do EI a tarefa de educar e demitem-se dela. A vertente mercantilista sobressai e sentem-se no direito de exigir porque pagam X montante.
	Mª José	Omisso

A sociedade contemporânea é tida como mutável em grande escala e em inúmeras vertentes, pelo que, na voz das entrevistadas exige que a educação se adapte, no sentido de desenvolver competências nas crianças consentâneas com essas exigências e com as múltiplas linguagens que daí decorrem, como exemplifica Joana (Instituição SCMV):

(...) as mudanças que ocorrem na sociedade (era dos computadores, a nova era das comunicações). Há novas descobertas que se fazem e se nós paramos no tempo caímos na rotina. Não estamos abertas à inovação, não temos aquela mentalidade aberta e não acompanhamos nem sequer as crianças, nem os pais, nem a nossa sociedade, ficamos para trás (...) devemos tentar saber mais, porque as crianças hoje em dia têm outro tipo de comportamentos (...) há tantas diferenças que nós temos que ir buscar outras teorias para saber lidar com eles. Buscar outras competências (...) mesmo jogos, materiais, e de outras coisas...por exemplo, agora está muito na moda a reciclagem, no meu tempo lá se falava da reciclagem, e de pacotes de leite para fazer... agora temos essa vertente e temos que evoluir. Temos crianças que nos passam para trás porque eles, eles gostam disso mesmo, gostam de coisas diferentes, coisas que os estimulem. (...)
(...) Numa sociedade que é competitiva (...) se nós não os preparamos para certos problemas e para vida que é difícil, eles chegam e depois vão ser adultos quê? Temos que os preparar o máximo possível. [por isso] a creche é mais exigente... é uma idade que exige mais do educador...

Explicitamente fala-nos numa adaptação que os tempos modernos exigem do educador e que apela a uma **constante formação** para que possam acompanhar as evoluções e os ritmos das crianças. É-lhes exigido, um estado de atualização permanente e contínuo das suas competências, dos seus saberes, dos seus talentos, bem como da sua capacidade de inovar, por forma a estarem aptas para a concorrência de uma economia global (Estêvão, 2003).

Falam-nos, ainda, num certo **alheamento educativo** por parte **dos pais**, eventualmente porque os tempos modernos lhes exigem maior ocupação com o trabalho e com a carreira. Expressam, ainda, preocupação com o facto dos **pais não valorizam** o trabalho desenvolvimental da Creche, uma vez que anseiam pela realização de um trabalho pré-escolarizante. Mafalda (Instituição SCMV) diz-nos que:

(...) hoje em dia começo a notar que (...) Há muitos pais que acham que essa tarefa de educar (...) é nossa, e eles libertam-se um bocado dessa tarefa e exigem da nossa parte, não é? É assim, porque tem que ser assim, porque eu até pago 200 euros por mês e portanto tem que ser assim. (...) Eles só sabem exigir.

Confrontam-se com as exigências de uma sociedade capitalista, que vê, no dizer de Liliana (Instituição SCMV) veem o profissional de Educação como um “tomador de conta”: (...) *É! (...) Eu tenho que ser cada vez mais responsável com aquilo que eu estou a fazer. [é] uma preocupação*, uma vez que os pais não compreendem o papel da Creche e se alheiam do seu papel educativo. Josso diz-nos que, “Eu aprendo com o que cria ou criou “experiência” para mim, de que extraio “alguma coisa”, alguma coisa que guardo a partir daí comigo, cuja evocação me pode permitir uma retoma, uma reinterpretação e que serve de referencial para a acção ou o pensamento” (2002, p.23).

8 – LINHAS CONCLUSIVAS E IMPLICAÇÕES DAS ANÁLISES

As linhas conclusivas alicerçam-se na discussão e interpretação de dados, apresentada, tentando articular conceitos, visões e perspetivas do quadro teórico. Tomamos como referencia para a presente leitura interpretativa os objetivos inicialmente desenhados:

- Compreender como angariam as competências ao longo da profissão;
- Perceber quais as competências genéricas e específicas transportadas da formação inicial;
- Perceber a relação entre competências e o perfil pessoal e profissional de um Educador em Creche;
- Entender a relação entre as exigências sociais/legislativas/institucionais na construção de um manancial de competências do Educador de Infância em Creche;
- Desenvolver (im)possibilidades da construção de um perfil profissional em Creche,

Tecemos a partir de linhas conclusivas organizadas em quatro eixos interpretativos, atitudes reflexivas em torno dos objetivos enunciados:

a) Trilhos de aquisição e (re)construção de competências ao longo da profissão

As competências dos grupos auscultados foram sendo construídas em diferentes momentos e diferentes contextos, assinalando que as representações prévias à eleição da profissão, aquando das motivações subjacentes à escolha da profissão já se assinalavam marcantes na construção preliminar deste manancial. Assim, a conceção relacional emerge como condição primária para se ser profissional em contexto de educação de crianças pequenas, em estreita ligação com a ludicidade e o prazer de estar com crianças, tornam-se reveladoras de um estar na profissão com prazer e satisfação. Nóvoa aquando da sua participação na conferência internacional sobre espaços de educação tempos de formação diz que estes

“Cenários (...) sugerem novos sentidos para o trabalho docente, conduzindo à valorização de um conjunto de competências profissionais que poderão ser sintetizadas nas figuras *saber relacionar* e *saber relacionar-se* O novo espaço público da educação chama os professores [educadores] a uma intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e

culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais. A formação de professores [educadores] tem concedido pouca atenção a esta família de competência - expressivas e comunicacionais, tecnológicas e sociais – que definem grande parte do futuro da profissão. (...) Estamos perante uma transição fundamental nos processos identitários dos professores [educadores]” (Nóvoa, 2002, p.256).

O grupo de Educadores em exercício angaria estas competências por referência a experiências prévias enquanto auxiliares de ação educativa e *baybysitter*, bem como pelo facto das mães terem exercido a profissão de amas. Reúnem, de forma mais vinculada, competências em contexto de trabalho. Este é sentido como um verdadeiro “laboratório de transformação” (Dubar, 1998), ao longo do qual tiveram que enfrentar inseguranças várias, essencialmente enquanto Educadores principiantes, que colmataram por investimento pessoal na busca de competências ajustadas às necessidades dos contextos.

No grupo dos alunos em formação e recém-licenciados sobressai mais a experiência formativa no curso de formação de AAE. Assinalando-se que a eleição da profissão se fez por vicissitudes várias, destacando-se a eleição, em primeiro plano, da profissão de enfermeira e de professora. Angariam competências ao longo da formação inicial, mais especificamente aquando da realização dos estágios curriculares. Exaltam, neste contexto, a figura do Educador cooperante como alter-ego na construção de competências mais ajustadas à prática real. O equilíbrio teoria-prática e a relação professor aluno, é sentida no grupo de 3º ano, como de suma importância formativa, para esta área da educação ainda tão desvalorizada. Denunciam, nos restantes grupos, o facto do desequilíbrio teoria e prática ser impeditivo de uma formação mais ajustada ao contexto de Creche e de a formação inicial favorecer mais a aprendizagem dirigida à valência de Jardim de Infância. Nóvoa (2002, p. 258) diz-nos a este respeito que:

“Não é fácil definir o conhecimento profissional [este tem em si] uma dimensão teórica, mas não é só teórica; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão”.

Quanto à referência destes contextos de formação contínua, patenteiam-se neutros na construção de competências profissionais pelo facto da oferta formativa ser basicamente inexistente. Reivindicam-na no sentido de reunirem maiores argumentos à construção de competências que lhes permitam lidar mais e melhor com as exigências de uma sociedade em mudança (sociedade de informação e pais exigentes).

Sublinha-se, independentemente dos contextos referidos, que os sujeitos do estudo, construíram as suas competências em ambientes de busca, de pesquisa e de reflexividade.

b) Formação inicial: um percurso (in)consistente na angariação de competências específicas e competências genéricas do Educador de Infância

Percebe-se que a formação inicial conferiu oportunidades de desenvolvimento de competências direccionadas para o desempenho profissional, norteadas por uma dimensão

mais genérica que específica. As narrativas dos sujeitos deixam sobressair, as competências específicas angariadas de forma insegura e nem sempre verbalizadas e concetualizadas da forma mais ajustada às referências orientadoras (perfil específico de desempenho profissional e orientações curriculares para a educação pré-escolar). Tentamos, para maior entendimento, proporcionar uma leitura horizontal destas interpretações:

Quadro n.º 28 - Competências recomendadas nos documentos legais e angariadas na Formação Inicial

COMPETÊNCIAS RECOMENDADAS PELO PERFIL ESPECÍFICO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA		COMPETÊNCIAS ANGARIADAS NA FORMAÇÃO INICIAL
	Observar cada criança e planificar a sua ação	Observação Rigor científico Lúdicas Reflexividade
	Conceber, executar e avaliar atividades e projetos curriculares	Conhecimento dos documentos norteadores/legislação Planificação Avaliação Reflexividade
	Organizar o ambiente educativo (espaços, materiais e tempo-rotinas)	Metodológicas Mobilização de técnicas de expressão plástica, musical e iniciação à escrita
	Promover a cooperação e o inter-relacionamento entre as crianças família e meio envolvente	
	Criar as necessárias condições de segurança, acompanhamento e bem-estar	Cuidados básicos, socorrismo e saúde infantil
	Participar na construção, realização e avaliação do projeto educativo da escola	
	Favorecer a necessária segurança e desenvolvimento afetivo emocional e social, a autonomia e espírito de curiosidade e criatividade da criança	Relação afetiva Domínio de grupo
	Promover o seu próprio desenvolvimento profissional	Pesquisa Reflexividade Inovação Aprendizagem cooperativa Partilha/colaboração e trabalho em equipa

Sobressaem as competências específicas, assinaladas a sombreado, relacionadas com a organização do ambiente educativo (espaços, materiais e tempo-rotinas), entendidas pelas protagonistas como competências muito práticas onde interessa que mobilizem técnicas de expressão plástica, musical e de iniciação à escrita, bem como as competências que se prendem com as necessárias condições de segurança, acompanhamento e bem-estar, traduzidas pelas protagonistas em cuidados básicos, socorrismo e saúde infantil. De referir que esta interpretação se focaliza mais no grupo de Educadores em exercício.

O grupo de estudantes, bem como o grupo dos recém-licenciados mencionam mais vincadamente as competências adstritas ao seu próprio desenvolvimento profissional,

assinaladas a negrito, que traduzem nas seguintes expressões: reflexão, pesquisa, inovação, aprendizagem cooperativa, partilha/colaboração e trabalho em equipa.

Percebe-se uma (in)consistência no itinerário formativo relativamente às competências, já que as de ordem mais específica, que certificam o educador à sua ação pedagógica, emergem de forma pouco convincente. Os protagonistas do estudo nomeiam-nas, num discurso inseguro, e sem grande sustentação argumentativa. Omitem do seu discurso as competências adjuntas à cooperação e inter-relacionamento entre as crianças família e meio envolvente, bem como a participação num espaço educativo mais sistémico. Considera-se que muito destes sentidos advém da in experiência profissional

c) Competências genéricas e específicas angariadas nos contextos de trabalho

As competências que os protagonistas foram angariando e desenvolvendo, referindo-nos aos sujeitos do grupo dos educadores, reportam-se às questões práticas do dia-a-dia e assumem-se, num primeiro momento, comuns às competências do Jardim de Infância. Assumem identidade específica para o contexto de Creche quando se referem às experiências que aí vivenciaram. Observe-se novamente este paralelismo entre a lei e a ação, no quadro seguinte, numa lógica integrativa das especificidades de competências recomendadas pelo perfil geral e específico de desempenho do Educador de Infância, onde estão contidas, um conjunto de competências que (re)construíram ao longo das experiências educativas em contexto de Creche:

Quadro n.º29 - Enquadramento interpretativo das competências recomendadas nos documentos legais e as construídas nas experiências em contexto de Creche

COMPETÊNCIAS RECOMENDADAS PELO PERFIL ESPECÍFICO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA		COMPETÊNCIAS CONSTRUÍDAS EM CONTEXTO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM CRECHE	
Observar cada criança e planificar a sua ação	Atitudes prévias à planificação	Observação no sentido de estar atenta às características da idade e às necessidades da criança, sem descurar as orientações legais.	
	Tipologia de currículo	Integrador, holístico, sequencial, flexível e transformador simetrizado com as necessidades das crianças e com a educação da atualidade.	
	Tipologia de aprendizagens	Aprendizagens ativas, significativas e socializadoras. Aprendizagem de regras, saber escutar, saber estar.	
Organizar o ambiente educativo (espaços, materiais e tempo-rotinas)	Metodologias e técnicas	As metodologias lúdicas devem ser norteadoras da ação educativa, através de histórias, teatros, canções, danças, jogos, exploração de materiais.	
		Gestão adequada dos ambientes de ensino-aprendizagem nas suas dimensões organizativa (organização do espaço), interativa/relacional e didática.	
Favorecer a necessária segurança e desenvolvimento afetivo emocional e social, a autonomia e espírito de curiosidade e criatividade da criança	Procedimentos relacionais	A dimensão relacional é exaltada especificando-se os afetos e os mimos como pedras basilares da educação em Creche.	

Percebe-se que as competências respeitantes à planificação do ato educativo, quer em termos de plano pedagógico, quer em termos de organização do espaço educativo, estão presentes e vincadas. A tipologia de aprendizagens e os procedimentos relacionais também marcam o quadro de competências angariadas.

Interpreta-se uma ausência de menções à promoção, cooperação e inter-relacionamento entre as crianças família e meio envolvente bem como à conceção, execução e avaliação de atividades e projetos.

De referir que o grupo de estudantes se arrisca a vislumbrar um currículo de forma organizada, planificada, aberta e flexível (nomeadamente a nível da planificação, dos equipamentos e dos cuidados básicos), no qual contemplam a dimensão relacional (afetos, partilha, parcerias, relação com os pais e a comunidade). Traduzem-se, a partir daqui, um conjunto de competências de observação idiossincrática, da criança, e de planificação da ação pedagógica.

De igual modo, o grupo de alunas do 4º ano da formação inicial conjectura o currículo de modo organizado, pensado e adaptado aos contextos. Já as protagonistas recém-licenciadas, sem experiência no mundo do trabalho, sentem fragilidades no conhecimento acerca do currículo em Creche, nomeadamente, a nível da organização do ambiente educativo (espaços, materiais e tempo-rotinas). No entanto apregoam vontade de suprimir as fragilidades referidas através da mobilização de competências de pesquisa e auto formação.

Historicamente e socialmente estas especificidades do Educador são pouco reconhecidas.

“Mesmo quando se insistiu na importância da sua missão, a tendência foi sempre para considerar que lhes bastava dominarem bem a “matéria” e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto era dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber perde qualquer “valor de troca” no mercado académico e universitário” Nóvoa (2002, p. 254)

Em que se pretende formar profissionais de Educação de Infância sobre o paradoxo “semi-ignorantes” numa “sociedade do conhecimento”.

d) Perfil profissional do Educador em Creche num quadro de urgência

Urge um maior reconhecimento do Educador de Infância em Creche, já que a sua imprescindibilidade nestes contextos é indiscutível, conforme sustentamos e de acordo com a argumentação tecida por todas as entrevistadas. Aliás, esta imprescindibilidade é alegada pela lógica dos tempos e pelas mutações que lhe subjazem. Mutações várias que se prendem com:

- a) um desenvolvimento infantil sustentado pela psicologia do desenvolvimento e pelas ciências da educação,
- b) a preferência da família pela vertente educativa das Creches em detrimento da vertente cuidadora oferecida pelos avós e amas,
- c) a investigação científica em torno da problemática e que testemunha as repercussões positivas da frequência da Creche no desenvolvimento da criança.

Referem com aspereza a desvalorização da educação anterior aos três anos de idade por parte do estado. Independentemente do ministério que a tutela, exigem que este crie condições de igualdade entre Educadores de Jardim de Infância e Educadores de Creche. Sublinham que este legitima e fortalece as desigualdades existentes quando permite que a Creche funcione sem ter um Educador de Infância a tempo inteiro, isto é, conforme referimos, a lei exige a permanência de um Educador na Creche, com funções educativas e de coordenação pedagógica, no entanto, as instituições aproveitam o facto de terem a valência de Jardim de Infância e devolverem a coordenação do trabalho pedagógico a essas profissionais. Ora, este facto, confere crédito às auxiliares de ação educativa, que na perspetiva das entrevistadas, não possuem formação adequada para assumir a condução do ato pedagógico.

Aliás, a legitimação desta desigualdade entre Educadores das duas valências e por consequência a desvalorização crescente do Educador em Creche, observa-se no facto de o tempo de serviço não ser contabilizado nesta valência. Refira-se que estes patamares de desigualdade levam estes profissionais a ponderarem sobre a sua permanência em Creche, já que a sua progressão na carreira fica comprometida e a sua profissionalidade assume um carater meramente assistencial.

Urge que se ultrapassem paradoxos em torno desta valência e dos atores educativos, tais como:

a) exigência de certificados de qualidade para as instituições educativas que possuem Creche, essencialmente IPSS que consideram um manancial de manuais e procedimentos e que obedecem mais a lógicas de protagonismo e a lógicas economicistas do que a verdadeiras lógicas de qualidade;

b) que se repense a formação destes profissionais, uma vez que as recentes transformações na formação inicial (tratado de Bolonha) banuiu a palavra e o contexto de Creche da sua oferta educativa. Aliás, os mestrados designam-se de “Mestrado em educação pré-escolar”, “Mestrado em Educação Básica”. Talvez a lógica economicista sobressaia, uma vez que têm surgido, por parte dos privados, propostas de formação pós graduada em Creche e por parte de organismos de formação privados e públicos cursos de aprendizagem nesta linha de formação em Creche;

c) que os organismos responsáveis pela formação continua auscultem necessidades de formação com vista a criarem ofertas que satisfaçam a vontade e necessidade de estes profissionais fazerem formação contínua, de continuar a investigar e a querer fazer um trabalho de qualidade no contexto em que atuam. De sublinhar que as protagonistas reivindicam a formação contínua e reclamam a persistência da área das tecnologias na primeira fila das ofertas formativas.

As Educadoras em exercício consideram que as funções de Educadoras cooperantes (instituições protocoladas com a ESEJP) lhe aportam novos conhecimentos e novas teorias, o que vai superando o facto da formação contínua ser inexistente. Congratulam-se por hoje a literatura de apoio ao trabalho pedagógico (revistas, cadernos de educação, livros pedagógicos, artigos) ser mais frequente, em maior abundância e de maior qualidade.

Urge que se entenda o papel do profissional de Educação de Infância enquanto promotor de relação e agente privilegiado da proximidade humana que, para além de um currículo emergente a trilhar, visa o desenvolvimento holístico da criança. Pelo que compreendemos e interpretamos o Educador é um estimulador das oportunidades e neste sentido potencia a

aprendizagem e o desenvolvimento global da criança em que “... o processo de educar é uma verdadeira conversa, em que a “arte” se encontra no transformar qualquer momento numa situação pedagógica” (Rocha, 1996 p.32).

No entanto, para que tal seja profícuo deverá recolher refletidamente os saberes socioculturais que cada criança expressa, o bem-estar sentimental, emocional, afetivo, cognitivo, estético, físico-motor de autoconhecimento, bem como a forma como ela se compreende no seu corpo e como se relaciona com as pessoas e com os objetos, proporcionando a cada criança a possibilidade de falar, questionar, construir, propor, procurar, movimentar-se, refletir, desfrutar de cada momento através de um exercício de cidadania ativa, alimentando continuamente desejo de aprender (Chalita, 2001; Batista, 2005).

O itinerário de pesquisa que fomos delineando e reformulando ao longo deste trabalho de investigação evidenciou-se um caminho profícuo, na compreensão da construção das competências profissionais do Educador de Infância em Creche, no qual a “construção de um corpo de conhecimentos e técnicas próprias e específicas da profissão docente, (...) é permanentemente reelaborado [num] corpo de saberes” (Nóvoa, 1992, p.4)

Em suma na formação inicial, os protagonistas do estudo, erigiram múltiplas aprendizagens interdisciplinares e exercitaram, sobretudo, atitudes de pesquisa e auto formação. As competências genéricas, fornecidas pela formação inicial, emergem como matriz impulsionadora, emancipatória e crítica da construção de competências mais específicas.

Os saberes específicos no contexto de Creche ainda permanecem insípidos, e com necessidade de serem consolidados nos contextos práticos. Percebe-se um elenco de competências específicas frágil e sem sustentação científica, bem como um currículo pouco estruturado e escasso de referências às recomendações dos documentos legais que norteiam um perfil profissional do Educador de Infância. Percebe-se, ainda, o abandono deste contexto educativo pela formação inicial, ou melhor pelo tratado que a regula (tratado de Bolonha).

Neste sentido, recomenda-se à formação inicial a adoção de uma pedagogia sócio crítica, democrática e transformadora com vista à transmissão de conjuntos de competências ajustadas às necessidades reais dos futuros Educadores.

Uma formação adequada e alicerçada numa base de qualidade para o Educador em Creche, poderá permitir que este desenvolva competências para

“ Observar, perguntar, flexibilizar, pois são atitudes básicas num atendimento responsivo e qualitativamente superior. Este pressupõe conhecer cada criança individualmente, os seus sinais, e perceber quando é que está na altura de ampliar a iniciativa da criança, quando ensinar algo, quando intervir, e quando observar, esperar, elogiar os esforços e sucessos da criança. Cuidados de qualidade envolvem utilizar as rotinas e planificações com flexibilidades, adaptando-as de acordo com as características, os interesses e necessidades da criança e da família” (Portugal, 2005 p.20)

Assim as

“competências gerais que permitirão aos professores agir e reagir de forma adequada perante as situações complexas da prática profissional, mobilizando saberes, atitudes e capacidades pessoais, particularizam-se em competências específicas” (Alonso, 2005, p. 51).

Porque

“Práticas desenvolvimentalmente adequadas para crianças dos 0 aos 3 requerem conhecimentos específicos, competências e um programa delineado de acordo com as necessidades e especificidades das crianças. Tal como uma boa educação pré-escolar não é uma versão antecipada do 1º Ciclo do Ensino Básico, também um bom programa de creche é diferente de um programa concebido para crianças de 3 a 5 anos. Requer um planeamento informado pelos conhecimentos acerca do desenvolvimento nos primeiros anos e flexibilidade para responder às necessidades individuais de cada criança e família” (Portugal, 2005 p.20)

Colheram-se evidências de motivação e satisfação com a profissão, no entanto não deixamos de anotar as reivindicações por parte destes profissionais. Os sujeitos do estudo estão conscientes das suas limitações, no entanto tentam contrariá-las, a todo o instante. Desde as fragilidades da formação inicial, à inércia da tutela jurídico-legal, do poder político, das representações sociais da comunidade educativa e das assimetrias educativas a que as Creches e os seus atores estão sujeitos.

Na vivência desta investigação percebeu-se que os Educadores de Infância se desenvolvem, enquanto profissionais, progressivamente, influenciados por contextos, espaços e vivências. Nesta fusão vão tecendo a sua identificação profissional, a consciência de si próprio e a capacidade crescente de compreender os saberes e as competências necessárias a uma prática pedagógica de qualidade em contexto de Creche.

Estas experiências constituíram-se espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissional para a autora, que na esteira da estratégia metodológica da investigação interpretativa pode experimentar escol(h)as de reflexão, de ação e de transformação (Esteves-Máximo, 2008). Porém sabemos que poderíamos ter ido mais além principalmente no que diz respeito a termos alargado o nosso estudo, tendo-o equacionado com outras estratégias de recolha de dados. O que nos primórdios deste trabalho estava nos nossos horizontes, como sendo, registos de observação direta e de ocorrências de práticas implementadas junto dos Educadores em exercício, das crianças e dos pais e ainda análise documental do instrumentos utilizados para o desempenho de práticas que se querem de qualidade (projetos, planos de ação, de reflexão e de avaliação), mas por vários fatores se ajustaram apenas ao método das entrevistas a educadores em formação e a uma amostra restrita de Educadores em ação.:

Deste modo e consciente das limitações que este trabalho apresenta e do que ainda há por desvendar na Educação de Infância, queremos abrir mais janelas e portas a outras investigações onde se questionem práticas educativas entre Educadores em funções na valência Creche, e, se repensem os currículos e programas dos cursos de Mestrado pós-Bolonha coerentes, adaptados e compartilhados, em que se valorize a articulação dos conteúdos teóricos a uma prática pedagógica refletida e reflexiva, questionada, problematizada e reinventada, em permanente construção, desconstrução, reconstrução e reestruturação, como forma de se adaptar às necessidades sociais, cognitivas e intelectuais

dos formandos, nos diferentes contextos de trabalho Creche, Jardim de Infância, A.T.L, entre outros. Estes horizontes investigativos alargam-se quando reequacionados os aspetos norma-legais sobre a valência Creche e sobre os profissionais de Educação de Infância a ela afetos. Pesquisas estas onde se possam projetar linhas orientadoras de um perfil específico dos profissionais em Creche-

Gostaríamos de sublinhar que este trabalho não seria possível sem a colaboração de todos e sem uma estreita partilha alicerçada na reflexão. Pelo que podemos, então concluir que a identidade profissional (quer a nossa quer a das protagonistas do estudo) apesar de ser “feita” interiormente pelo próprio indivíduo, necessita do contributo das pessoas significativas. Estas funcionam como um referencial, isto é, como modelo de identificação. Por outro lado, funcionam como um espelho que lhe devolve a imagem que a sociedade tem a seu respeito.

Neste reflexo da imagem, o indivíduo atravessa, em cada estágio uma crise psicossocial entre uma vertente positiva e uma negativa, que obriga o indivíduo a refletir, a balançar e a decidir por que direção identitária seguir. Neste trajeto de «achamento» a descoberta do outro, é condição necessária para a descoberta de si (Baptista, *cit.* por Mota-Teixeira, 2009).

Acreditamos que trilhamos caminhos de “achamento” como pessoa e profissional e que potenciamos junto dos sujeitos do estudo a emergência de plataformas indagadoras, críticas, reflexivas e transformadoras no desenvolvimento de si, da criança e dos contextos educativos que habitam.

Fica a convicção de seguirmos e perseguirmos esta problemática da construção de competências profissionais do Educador de Infância em contexto de Creche na nossa futura vida profissional e em futuras investigações académicas, uma vez que de todo este processo de investigação académica fica:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que é preciso continuar...

(Fernando Pessoa)

PENSAMENTOS – PORTO DE ABRIGO, DE UMA VIAGEM QUE ABRE CAMINHO A OUTRAS

*O pensamento (...) é um livro de histórias.
A página mais importante de um livro de histórias é sempre
a que fica logo a seguir à que diz “fim” porque será a partir
dela que se acrescenta às histórias que leram.*
Eduardo Sá

Nas sociedades do futuro aumentarão os riscos de fratura social entre os que sabem e os que não sabem. É preciso romper o ciclo da ignorância que gera mais ignorância, por isso apostar numa Educação de Infância desde que a criança nasce e se insere numa Creche, com profissionais com qualidade educativa e competências, é necessário e essencial.

É consensual que o Educador de Infância desempenha um papel fundamental na vida das crianças de tenra idade, por isso deve ser a pessoa e o profissional conhecedor, afetuoso, capaz de gerar empatia e simpatia, para que a criança se sinta desejada e acarinhada na Creche qua a acolhe e a projeta para a senda da educação, do conhecimento e da aprendizagem. Se a educação comanda de certa forma o desempenho do Homem na sociedade, cabe então às instituições, educar no sentido de ajudar a criança a crescer num ambiente de confiança, numa relação pessoal e interpessoal autêntica, de atenção, de afeição, de harmonia, de liberdade e partilha, de responsabilidade no sentido de promover capacidades e competências.

Assim, a qualidade do Educador está na gestão dos afetos e dos saberes, implementando práticas de cultura que gerem mais necessidades de cultura. Competências estas, centradas nos grandes pilares da educação e dos saberes. Portante é pedido aos profissionais de Educação de Infância que conheçam para agir, que criem e organizem novas oportunidades, que abram novas perspetivas de desenvolvimento pessoal e profissional, é uma necessidade das sociedades atuais, uma vez que a incerteza, imprevisibilidade e a inovação obrigam a uma adaptação permanente e à aquisição de novos conhecimentos logo novas competências.

Este *pequeno grande* trabalho levou-nos a investigar, pesquisar e refletir sobre a importância que tem, para as crianças de tenra idade vivenciar experiências enriquecedoras para a sua formação pessoal e social, em que a Creche se torna num espaço propício e enaltecido dessas saberes, basta que para tal seja reconhecido quer pela sociedade quer pelo profissionais que todo este trabalho só terá bons frutos se existirem Educadores com competências para exercerem as suas funções com qualidade.

Ciente porém de que esta viagem nos fez entrar no nosso mais íntimo ser e pensar que, sem paixão jamais conseguiríamos chegar a este porto de abrigo.

Uma paixão profissional leva ao progresso e ao sucesso, neles estão implícitos os processos evolutivos enquanto pessoa e enquanto profissional. É no questionamento entre

si e dos outros para consigo, que as emoções explodem para o exterior, que o Ser se transforma diariamente no dar e receber, o que nem sempre acontece, pois esquecemos que, enquanto profissionais temos que Ser e transmitir emoção por tudo aquilo que dizemos e fazemos. Qualquer profissional que põe ao serviço das suas faculdades profissionais, as suas emoções tornar-se literalmente numa pessoa e profissional interessante. Aqueles que apenas olham para a educação com uma mera profissão são Educadores pouco apaixonados pela palavra, logo pessoas e profissionais fechados e com uma escala de felicidade de enamoramento pela profissão muito curta, restrita.

Se as nossas principais memórias, as experiências emocionais estão agregadas a emoções, torna-se necessário transportá-las para o dia-a-dia com aqueles com quem lidamos, com quem respiramos, com quem brincamos, com quem aprendemos para tornarmo-nos em Educadores de Infância de pessoas, de palavras e afetos.

Quando nos identificamos com algo, parece que esse algo já faz parte de nós. Nós só precisamos de ver, escolher estar; arriscar é o lema. A paixão é a única coisa que nos vincula no aqui e no agora, é o momento presente e nada mais. E isso é a mais-valia da profissão de um Educador de Infância que enquanto está com as crianças e para as crianças dá tudo de si de forma intensa, com encanto, considerando-se esta entrega, o ADN das competências que um profissional tem que ter para desempenhar a sua profissão com qualidade.

Enquanto Educadores em Creche temos que saber dar bons significados a tudo aquilo que nos acontece diariamente, fazendo hiatos entre as primeiras escolhas, o que chamamos de planificações, e as oportunidades que nos surgem, o que designamos pela pedagogia de situação, em que a magia, o sonho, a transformação, o sentido, a orientação, focada no agora/no momento, cheia de valores humanos, nos leva a gerar algo de novo, ou seja à construção paulatinamente das competências pessoais e profissionais de um Educador capaz e com qualidade educativa.

O único tempo real é o agora. Se vivermos ligados ao passado é porque estamos ligados a bloqueios, se vivermos ligados ao futuro é porque estamos ligados a medos, e o medo é uma recriação da mente do ser humano, porém ligada por uma esperança da ação e na ação do agora, com um horizonte de concretização de um sonho, leva-nos a dizer que, “o que não temos, ou não ousamos, ou não conseguimos, podemos possuí-lo em sonho, e é com esse sonho que fazemos arte” (Pessoa, 1982, p. 389).

O sonho leva-nos a chegar mais rápido à concretização da ação que nos vai chegando diariamente pelas pessoas que nos rodeiam, mesmo sendo estas de tenra idade como são as crianças dos zero aos três anos, que pelos seus gestos, pelas suas emoções, pelas suas aventuras; vão transmitindo esta vontade de sonhar. E como *sonhar comanda a vida*, podemos aferir que sonhar e pensar são sentimentos distintos. Pensar é algo que nem sempre nos leva à ação, pensamos muitas coisas ao mesmo tempo, mas não as concretizamos, já o sonho, se é algo construído pessoalmente, implica ação. Sempre que existe o sonho somos impelidos a agir, se tivermos um pensamento nem sempre.

Para isso é necessário estarmos atentos a tudo o que nos rodeia e transmitir às crianças estes princípios de que sonhar é bom e que nos leva a diversas oportunidades de concretização pessoal e social. Estas oportunidades por sua vez levam-nos a diferentes

escolhas que geram diferentes vidas, diferentes experiências, diferentes ações, ou seja a diferentes significados. E, enquanto Educadores de Infância somos os principais responsáveis sobre o estado em que gerimos a nossa ação e em que a proporcionamos, em momentos lúdico-pedagógicos para que a criança pela sua autonomia do aprender a ser, a fazer e estar, se encontre e se desenvolva. Esta ação é como construir uma pirâmide em que a base é a oportunidade, a escolha, significado, sonho, concretização/realização pessoal e profissional.

Com isto não queremos dizer que devamos ser hedonista, não devemos estar somente vinculados ao agora. O que devemos ter como princípio é que o viver o agora leva a uma ação para viver melhor o amanhã, logo tudo o que um Educador de Infância propuser e fizer por uma criança de tenra idade vai-se refletir numa melhora e num resultado/sucesso no desenvolvimento e na aprendizagem da mesma no futuro enquanto adolescente e adulto de uma sociedade que se quer pensante, reflexiva, interventiva, dinâmica, empreendedora e inovadora. O mesmo acontecendo na vertente da formação, em que formar numa base inicial os profissionais de Educação de Infância, lhes vai permitir construir bases sólidas para um futuro que se quer de qualidade.

Agir, na essência da palavra leva-nos ao pensamento do ter que fazer algo, do realizar e concretizar, do atuar e produzir, do pôr em prática, do tomar uma atitude, mas não apenas como algo já predeterminado, mas sim como algo em construção. Na Educação de Infância devemos ser impulsionadores deste agir como a “arte de facilitar o desempenho, a aprendizagem e o desenvolvimento de outros”, tal como nos diz Downey (2008) no filme Homem de Ferro em que foi protagonista.

Na educação devemos ser estimuladores deste agir enquanto interpeladores dos saberes e não como dar conselhos sobre o que é a concepção do mundo, ou a resolução dos problemas como produtos acabados. (...) Este é o pecado de muitos pais e professores que ensinam as respostas antes que tivesse havido perguntas” (Alves, 2004, p. 108, 109)

Para o Educador mais do que dar respostas devemos questionar as crianças respondendo com novas perguntas instigando a mesma a querer saber, em que esta dualidade se transforma no “Eu” enquanto Educador que tem as melhores perguntas no “Ele/ela/eles” enquanto criança/crianças que tem as melhores respostas, como um processo desafiante e estimulador. Quando a criança sabe pelo saber, não conhece, não age por si, mas apenas imita o que o adulto fez para ela ou por ela. Contrariamente se a criança é levada a descobrir, ela própria encontra as suas próprias soluções e respostas ou seja é aqui, neste processo que se leva a criança a descobrir, logo a agir.

Um Educador de Infância tem que ser um versado, um pensador, daí a extrema relevância da formação enquanto seiva do conhecimento. Mas também tem que ser um autodidata, com uma filosofia de vida de meritocracia, onde a habilidade, a inteligência, o trabalho, a dedicação e o esforço se alcançam pelo mérito em obter algo fundamentado e articulado com a prática pedagógica de um profissional de educação de infância. Sendo que estes valores deverão estar implícitos na sua ação diária com as crianças desde a mais tenra idade, onde tudo nasce e surge com naturalidade e onde é de extrema importância se estimular para que nada fique esquecido ou perdido no seu desenvolvimento global, daí a relevância da permanência de um Educador em Creche. Segundo o pensamento de Sá

(1999) na vida, o importante não é saber tudo mas o essencial . E o essencial não é termos pessoas que nos ensinem mas que nos deem espaço para aprender.

Quem pensa que é, o que é ou o que faz, está longe de ser alguma coisa, porque esse alguém, é um conjunto de valores que só têm valor se vividos em comunidade, com o outro, num determinado tempo, espaço e circunstância. “Eu sou Educador!”, e então o que somos quando estamos fora dos nossos exercícios profissionais. O que somos?

Temos que SER, mais do que aquilo que fazemos, pois só assim conseguiremos perceber a nossa profissão a nossa ação enquanto Educadores de Infância, o que nos permitirá chegar à desmistificação e preconceitos criados pela sociedade e pela comunidade dos Professores e Educadores, de que para mudar fraldas, brincar e cantar umas músicas para crianças até aos três anos não é necessário um profissional com conhecimentos, com capacidades, com formação. Temos que SER alguém que educa pelo *aprender a aprender* e não que se limita apenas a fazer o que outros já fizeram ou a cruzar os braços pelo que os outros dizem que são enquanto profissionais. Que nenhum holofote ofusque a visão da beleza que é ser Educador e sê-lo em contexto de Creche.

Falar da profissão de Educador de Infância e deste em funções na Creche, deverá ser para todos o enorme orgulho pois esta é como a espinha dorsal da educação que suporta todo o que virá. Daí a relevância que se deve atribuir ao profissional de educação de infância que com todo o seu esforço, a sua dedicação, a sua competência, com a forma como encara a vida de uma criança, bem como a sua própria vida tanto no aspeto profissional, como pessoal, levam à construção da sua personalidade e da personalidade dos pequenos/grandes seres, encarando a vida para ter sucesso, serem líderes, serem grandes homens em que a base está nos valores e na felicidade de serem aquilo que são por aquilo que aprenderam, conquistaram, partilharam e viveram enquanto crianças e construíram pelos sonhos que criaram, alimentaram e superaram.

Para que tal aconteça é necessário que os Educadores de Infância vejam com maior lucidez pois *o essencial é invisível aos olhos*, e é no nosso olhar que está a transparência do querer fazer da educação algo de uma entrega verdadeira e da aceitação de tudo o que o outro é, de tudo o que o outro foi, do que será e do que já não é. Isto, para que no futuro a criança, já adulto, possa dizer que aprendeu com o Educador que ainda há muito para aprender. Que pode ter esquecido de algumas coisas que ouviu dizer, mas que não esqueceu como cuidadosamente o Educador o tratou e o fez crescer enquanto pessoa e enquanto cidadão responsável, capaz, competente e conhecedor.

É desta forma que sentimos a *leveza*, da complexidade das competências de um Educador em Creche e que nos propomos a viajar até outro porto de abrigo.

Não queremos fazer parte de uma cultura escolar virada para o espetáculo e a exposição, que se tornou dominante e que constituiu um elenco central na definição da escola de qualidade e do Educador/Professor responsável, por isso:

“Peço desculpa de me expor assim, diante de vós, mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia” (Paul Valéry, 1931).



FONTES BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, J. & COUGHLIN, P.** (2004). *Bebé ZEN*, 1.^a ed., Portugal: Arte Plural.
- AFONSO, N.** (2005) *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- AGUIAR, C. BAIRRÃO, J.; BARROS, S.** (2002). “Contributos para o Estudo da Qualidade em Contexto de Creche na Área Metropolitana do Porto.” – *Infância e Educação Investigação e Práticas* – In revista *GEDEI* (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), nº 5 – Dezembro. Porto: Edição GEDEI (com o apoio da Porto Editora)
- AIRES, L.** (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. C.** (2009). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- ALARCÃO, I.** (1996) *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I.** (2001) *A Escola reflexiva e a nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed
- ALAVA, M. J. & PALACIOS, P.** (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* Porto: Porto Editora.
- ALBERTO, I.** (2004). *Maltrato e trauma na Infância*. Coimbra: Edições Almedina.
- ALLIPRANDY, (s.d).** *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- ALMEIDA, L. & MAHONEY, A.** (2007). *Afetividade e aprendizagem - Contribuições de Henri Wallon*. Edições Loyola
- ALONSO, L. & SILVA, C.** (2005). “Questões Críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado”. In Alonso, L. & Roldão, M. C. *Ser Professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina, (pp. 43-64).
- ALONSO, L.** (2007). “Perfil profissional e projecto de formação.” In Lopes, A. (org.) *De Uma Escola A Outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento, (pp. 43-50).
- ALONSO, M. L. e ROLDÃO, M. C.** (2005). *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- ALVES, R.** (2004). *Gaiolas ou Asas. A Arte do Voo ou a busca da Alegria de Aprender*. Porto: Edições ASA.
- AMIGUINHO, A. & CANÁRIO, R.** (org.) (1994). *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- APPOLINÁRIO, F.** (2004). *Dicionário de metodologia científica. Um guia para a produção de conhecimento científico*. São Paulo: Editora Atlas.
- ARAÚJO, S.** (2013). “Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa”. In, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora, (pp. 29-74)
- ARIÉS, P.** (1978). *História Social da Criança e da Família*, Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ARIÉS, P.** (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Edições Relógio de Água.
- ARIÉS, P.** (1990a). *Histórias da vida privada*. Volume III, Porto: Edições Afrontamento.
- ARIÉS, P.** (1990b). *Histórias da vida privada*. Volume V, Porto: Edições Afrontamento.
- ASSUMPCÃO, M. L.** (1997). *Estruturação da entrevista psicológica*. São Paulo: Atlas.
- AVÔ, A. B.** (1996). *O Desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- AZEVEDO, J.** (1999). *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.

- BADINTER, E.** (1985). *O amor incerto. História do amor maternal do século XVII ao século XX.* (3ª edição.). Lisboa: Relógio de Água.
- BAIRRÃO, J.** (1990). *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis Anos.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BAIRRÃO, J.** (1994). *A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce.* Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- BAIRRÃO, J. e VASCONCELOS, T.** (1997). “A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica”. In *Inovação*, 10, 1 (pp. 7-19).
- BANDURA, A.** (2009). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos.* Porto Alegre: Artmed.
- BARDIN, L.** (1994). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, Lda.
- BÉBE, M.** (1981). *O meu filho dos 12 meses aos três anos.* Porto: Porto Editora.
- BISQUERRA, R.** (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica.* Barcelona: Ediciones CEAC.
- BOGDAN, R. & TAYLOR, S. J.** (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.
- BORRÁS, L.** (2002). *Manual de Educação Infantil 1.º Volume - O Educando. A Escola.* 1.ª Edição. Setúbal: Marina Editores.
- BOUFFARD, P.** (1982). *A criança até aos 3 anos – como cuidar da criança no dia-a-dia.* (4ª edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BOWLBY, J.** (1990). *Apego e Perda.* São Paulo: Editora Livraria Martins Fontes
- BRAZELTON, T. B. & GREENSPAN, S.** (2003). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem.* Lisboa: Editorial Presença.
- BRAZELTON, T. B.** (2006a). *O Grande Livro da Criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos.* (9ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- BRAZELTON, T. B., & SPARROW, J.** (2006b). *Compreender a Agressividade na Criança.* Lisboa: Editorial Presença.
- BRONFENBRENNER, U.** (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano.* Lisboa: Edições CIDInE
- BRUNER, J.** (2001). *A cultura da educação.* Porto Alegre, ArtMed.
- CALDERHEAD, J.** (1989). “Reflective teaching and teaching education”. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), (pp.43-51).
- CARDONA, M. J.** (1992). “A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância”. In *Cadernos de Educação de Infância* nº24. Lisboa: Edição APEI
- CARDONA, M. J.** (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990).* Porto: Porto Editora.
- CARDONA, M. J.** (2002). “Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional. Um estudo sobre os educadores de infância portuguesa”. In *Revista GEDEI* (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), nº 5 – Dezembro. Porto: Edição GEDEI (com o apoio da Porto Editora)
- CARDOSO, G.** (2010). “Pedagogias participativas em creche”. In *Cadernos de educação de Infância* nº 91, Dezembro. Lisboa: Edição APEI (pp.4 -7).
- CARMO, H., FERREIRA, M.** (1998). *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, R.** (2001). *Fundamentos da educação e da Aprendizagem: XXI Ensaio para o Século XXI.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CARRÉ, P. & CASPAR, P.** (2001). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação.* Lisboa: Edições Piaget.
- CARRILHO, A.** (1990). *Formar Professores,* Lisboa: Texto editora.
- CARVALHO, C. M.** (2012). “*CRECHEndo*” com qualidades – Construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche. Tese submetida à Universidade de Coimbra para obtenção de grau de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e

- Aconselhamento. Coimbra: Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- CARVALHO, I.** (1996). “Currículo no Pré-escolar? – Sim, mas cuidado”. In *Revista Educação* Nº 12 Outubro. Lisboa: ESE “Santa Maria”.
- CARVALHO, M. L.** (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche*. Tese submetida à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança, Área de Psicologia do Desenvolvimento e Educação. Braga: Universidade do Minho.
- CASSEY, J.** (1996). *História da Família*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- CASTRO, O.** (2010). “Delineando o Perfil do Docente do Ensino Superior” – *Organização do Ensino Superior*. In revista do SNESUP (Ensino Superior), n.º38, Out/Nov/Dez (pp.28-35).
- CAVICCHIA, D.** (1993). *O cotidiano da Creche: um projeto pedagógico*. São Paulo: Edições Loyola.
- CICCHETTI, D., & LYNCH, M.** (1993). *Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: consequences for children's development*. Psychiatry.
- CLANDININ, D. J.** (1986). *Classroom practice: Teachers images in action*. London: Falmer Press.
- CLAUSSE, A.** (1976). *A relatividade educativa*. Coimbra: Livraria Almedina (pp. 13-16).
- COELHO, A. M.** (2004). *Educação e Cuidados em Creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- CRUZ, I., BRANCO, A., LEITE, C., FERREIRA, I., PONTE, J., TRINDADE, V. A** (2002). *Declaração de Bolonha e a formação inicial de professores nas Universidades Portuguesas*. Setembro. Lisboa.
- CURY, A.** (2004). *Pais brilhantes professores fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Editora Pergaminho, Lda.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. & PENCE, A.** (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed.
- DAVIDSON, F. & MAGUIN, P.** (1983). *As creches: realização, funcionamento, vida e saúde da criança*. Lisboa: Livros Técnicos e Científicos.
- DAY, C.** (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Porto: Porto Editora
- DELMINE, R. & VERMELEN, S.** (2001). *O Desenvolvimento Psicológico da criança* (2ª edição). Porto: Edições ASA.
- DELORS, J.** (1982). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Lisboa: Edições ASA.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S.** (eds.), (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE.
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S.** (1998). “Entering the Field of Qualitative Research”. In Denzin e Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications (pp. 1-34).
- DICIONÁRIO** (2014). *Académico de Latim – Português/Português Latim*,. Porto: Porto Editora.
- DIDONET, V.** (2001). “Creche: a que veio... para onde vai...” *Em Aberto*, (Brasília, DF), v.18, n.73, Julho 2001 (p.11-28).
- DIEZ, J.J.** (1989). *Família- Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, C.** (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, Porto: Porto Editora.
- DUBAR, C.** (1999). “Réflexions sociologiques sur la notion d’insertion.” In Charlot, B. & Glasman, D., *Lesjeunes, Vinsersion, Vemploi*. Paris: PUF, (pp. 29-37).
- EDWARDS, C. et al.** (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ERIKSON, E. H.** (1987). *Infância e Sociedade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- ESTÊVÃO, C.** (2003) “Ideologia e gestão por competência.” In *Revista Teoria e Prática em Educação*.

- ESTEVE, J.M.** (1995). “Mudanças Sociais e Função Docente”. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTEVES-MÁXIMO, L.** (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*, Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A.** (1986). *Teoria e Prática da Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- FERNANDES, D.** (1994). Avaliação das aprendizagens. In *Revista Educação* nº 8 Junho, (pp.18-26).
- FORMOSINHO, J. O.** (1994) *A Educação pré-escolar em Portugal: projecto de parecer*, Abril, Lisboa: CNE.
- FORMOSINHO, J. O.** (1997a). “A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores”. *Saber Educar*. In *Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*, nº 3, (pp.7-20).
- FORMOSINHO, J. O.** (1997b). “O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar”. *Inovação*, nº 10. Lisboa: IIE, (pp. 21-36).
- FORMOSINHO, J. O.** (1998). *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância – Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. O. (org.)** (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- FORTIN, M. F.** (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- FREIRE, P.** (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- FREIRE, P.** (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- FUENTES, E.,** (1989). *A técnica de Entrevista na Investigación Educativa*. In revista Adaxe nº5, (pp.35-48).
- FUENTES, E.,** (1998). “Ensinar en Educación Infantil: perspectivas do profesorado”. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- FUENTES, E., GONZÁLEZ S. M. & RAPOSO M.** (2008). “La formación por competencias: su contribución al desarrollo integral del futuro maestro”. En Rosales, C. y González Alfaya, Mª E. (coord.): *Promoción de la salud en la Universidad*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións. (pp.193-224).
- GASPAR-SILVA, M. J.** (2006). *Competências a desenvolver na Formação Inicial dos Educadores de Infância para um Desempenho com Qualidade em Creche. Pensamento crítico: - (re)construir, (co)construir o conhecimento profissional*, Dissertação (T.I.T.) apresentada no âmbito do Doutoramento em Perspectivas Didácticas e Áreas Curriculares na Universidade de Santiago de Compostela.
- GAZAL, C.** (2007). *A Criança Feliz. Do nascimento aos três anos. Um guia para pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- GESSEL, A.** (2002). *A Criança dos 0 aos 5 anos – o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicação Dom Quixote.
- GIDDENS, A.** (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Lisboa: Celta
- GIL, A. C.** (1999) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- GIMENO, J. S.** (1988) *El currículo: una reflexión sobre la practica*. Madrid: Morata.
- GISPERT, C.** (direção) (1996). “Programa de formação de educadores” – *Psicologia Infantil e Juvenil*, nº 1. Lisboa: Liarte.
- GOMES, P. et al.** (1985). *A relação mãe-filho, influência do contacto precoce no comportamento da díade*. Lisboa: Imprensa Nacional da Moeda.
- GOMEZ, G. R; FLORES, J. & JIMÉNEZ, E.** (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe
- GONZÁLEZ SANMAMED, M.** (1994). *Aprender a ensinar: Mitos y realidades*. Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións.
- GRIFFEY, H.** (2002). *O seu filho dos 12 aos 24 meses – Um guia pormenorizado para os pais*. Porto: Editora Civilização.

- GUERRA, M.** (2006). *Arqueologia dos Sentimentos: Estratégias para uma educação de afectos*. Porto: Asa Editores.
- GUIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA** (1999). Convenção sobre os direitos da criança, p.17-31.
- HARGREAVES, A.** (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw Hill
- HARGREAVES, A., & FINK, D.** (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora
- HÉBERT, M. et al.** (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D.** (2007). *A Educar a Criança*. 4ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INAFOP** (2001a). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- INAFOP** (2001b). *Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º CEB*. Lisboa: Ministério da Educação.
- INAFOP** (2002). *Recomendações sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- INAFOP.** (2000). *Projectos: Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor e Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância*. Documentos preparatórios do processo de acreditação dos Cursos de Formação Inicial de Professores nº5, Lisboa: Ministério da Educação.
- JESUS, S. et al.** (2000). “Trabalho em Equipa entre Professores”. In Alves, J. (org.) *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.
- JHONSON, M. J.** (1967). “Definitions and Models in Curriculum Theory”. In *Educational Theory*, 17 (2), (pp. 127-140)
- KAMII, C.**, (1991). *Piaget para a Educação pré-escolar*, Porto: Edições Artes Médicas
- KETELÉ, J. R.** (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KISHIMOTO, T. M.** (1999). “Políticas de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e norma superior”. Campinas: In *Educação & sociedade*, 20/68, (pp 61-79)
- KUHN, T.** (1994). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- KVALE, S.** (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LAEVERS, F., VANDENBUSSCHE, E., KOG, M., & DEPOND, L.** (1997). “A process-oriented child monitoring system for young children”. *Experiential Education Series*, nº 2. Leuven: Centre for Experiential Education.
- LANDSHEERE, V.** (1992). *Educação e Formação*. Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA
- LAZARD-LEVAILLANT, F.** (1978). “O lugar da criança na nossa sociedade em evolução”. In C. E. R. M. *Saúde e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa.
- LEITE, C.** (1996). “Que Escola para o Século XXI”. In Ministério da Educação, *Anuário da Educação* 96/97 (pp.14-15).
- LEITE, C.** (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA
- LEITE, C., MATOS, M., TERRASÊCA, M.**, (1991). *Modelos de Escola: Tradicional, Tecnista, Cognitivista, Humanista, curso Avaliação: que modelos na escola actual?* Porto: GETAP
- LÉVI-STRAUSS, C.** (1966). *The savage mind* (2ª ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- LÉZINE, I.** (1982). *Psicopedagogia da primeira infância* (2ª edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- LIMA, J. Á. & PACHECO, J. A.** (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertação de teses*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, L.** (2007). *Escola não é circo, Professor não é palhaço: intencionalidade e educação*. Rio de Janeiro: Wak editora.
- LINBERG, P.** (2011). “O Currículo para a Educação e Cuidados da Infância na Finlândia”. In revista *Infância na Europa – Explorando os Temas, Celebrando a Diversidade*, nº20. Lisboa: Editora Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- LOBO, M.** (2001). “A educação pré-escolar como 1ª etapa da educação básica”. In *Revista Educação-ensino*, Revista da Escola Superior de Setúbal, nº 23, (pp.30-34).
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M.** (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MACHADO F. A., et. al.** (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*. Porto: Editora ASA.
- MACHADO, E., COSTA, N., ALVES, P.** (2013). *Avaliação de desempenho docente. Compreender a complexidade sustentar a decisão. Teacher Evaluation. Understanding the complexity supporting the decision*. Santo Tirso: De Facto Editores
- MAGALHÃES, J. P.** (1997). “Um contributo para a história da educação de infância em Portugal”. In: M. Pinto e J. Sarmiento (Coord.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.
- MARCHÃO, A.** (1997). *A Formação Inicial de Educadores de Infância e Desempenho Profissional na Creche*. Um estudo de caso. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. (Tese de Mestrado)
- MARCHÃO, A.** (2012). “Ouvir e escutar as educadoras de infância: conexões sobre a creche e perspectivas sobre a formação”. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 97, (setembro/dezembro). Lisboa: Edição APEI.
- MATTA, I.** (2001). *Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MENDONÇA, M.** (1994). *A Educadora de Infância, traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (1997). *Legislação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (1998). *Qualidade e Projecto*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (2000). *O Direito à Educação. - Uma educação para todos durante toda a vida*. Relatório Mundial sobre a Educação. Porto: Edições ASA.
- MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE E SEGURANÇA SOCIAL** (2010). *Manual de Processo-Chave – Creche*. 2ª edição. Lisboa: ISS/MTSS
- MONTEIRO, M.; SANTOS, M.** (2002). *Psicologia*. 1ª e 2ª parte, 1ª ed. Lisboa: Porto Editora
- MOREIRA, D. A.** (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- MORIN, E.** (1986). *O método III*. Lisboa: Edições Europa América
- MORIN, E.** (1999). *Os sete saberes para a educação*, Coleção Horizontes Pedagógicos, Lisboa: Instituto Piaget
- MOTA, J.** (2010). “Reflexões sobre Bolonha” – *Organização do Ensino Superior*. In revista do SNESUP (Ensino Superior), n.º38, Out/Nov/Dez 2010 (pp.10-18)
- MOTA-TEIXEIRA, C.** (2003). *Educadoras de Infância: Identidades Profissionais em Re/Construção*. Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação – Educação, Mudança e Desenvolvimento Social, apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- MOTA-TEIXEIRA, C.** (2006). *Contributos da Escola de Formação Inicial para a Construção da Identidade Profissional dos Educadores de Infância*, Dissertação (T.I.T) apresentada no âmbito do Doutoramento em Perspectivas Didácticas e Áreas Curriculares na Universidade de Santiago de Compostela.
- MOTA-TEIXEIRA, C.** (2008). *Trajectos de Construção da Inserção Profissional: Perspectivas e Inquietações*. TESE de Doutoramento em Perspectivas Didácticas e Áreas Curriculares na Universidade de Santiago de Compostela.
- MUCCHIELLI, R.** (1992). *A personalidade da criança: sua formação do nascimento até a fim da adolescência*. 6ª edição. Lisboa: Livraria Clássica Editora

- MUSGRAVE, P. W.** (1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- NIZA, S.** (1992). “Em comum assumimos uma educação democrática. Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa”. In *Cadernos de Formação Cooperada*, (1) Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- NÓVOA, A.** (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A.** (1989). Profissão: “Professor. Reflexões históricas e sociológicas”. In *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII) (pp. 435-456)
- NÓVOA, A.** (1992). “Para uma análise das instituições escolares”. In Nóvoa, A. (Coord), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote. (pp. 13-43)
- NÓVOA, A.** (1998). “La profession enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique”. In Nóvoa, A., *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa /Universidade de Lisboa. (pp.147-187).
- NÓVOA, A.** (2002). Espaços de Educação Tempos de Formação. In Nóvoa, A *et al O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas*. Fundação Calouste Gulbenkian, (pp.237-264).
- NÚÑEZ, R. S.** (2005). *Educación infantil de 0 a 3 años. Una guía práctica*. Valladolid: Editorial de la Infancia.
- OECD** (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Development and Care*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
- ONUSC** - Organização das Nações Unidas Sobre as Crianças (2002). Mensagem Extraído *Um Mundo para Nós (A World Fit for Us)* - Mensagem do Fórum Infantil realizado entre 5 e 7 de Maio. Sessão Especial da Organização das Nações Unidas sobre as Crianças.
- PACHECO, J. A.** (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A.** (1999). *Componente do Processo de Desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- PAPALIA, D; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D.** (2001). *O mundo da criança*. 8.ª edição. Lisboa: Publicações McGraw-Hill.
- PATRÍCIO, M. F.** (1990). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora
- PATTON, M. Q.** (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE Publications.
- PERRENOUD, P. & THURLER, M. G.** (1994). *A escola e a mudança. Contributos sociológicos*, Lisboa: Escolar Editora.
- PERRENOUD, P.** (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, P.** (1997). *Práticas Pedagógicas profissão docente e formação perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- PERRENOUD, P.** (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- PERRENOUD, P.** (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed
- PERRENOUD, P.** (2002). “Espaces – temps de formation et organization du travail”. In Alarcão *et al.* (org) *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (pp. 201-236).
- PERRENOUD, P. et al.** (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- PESSOA, F.** (1982). *Livro do desassossego*. Lisboa: Editora Brasiliense.
- PIAGET, J.** (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. 9ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PINHO, A. M.; CRÓ, M. C.; DIAS, M. L.** (2013). “A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-1 (pp. 109-125).
- PIRES, A. L.** (2005). *Educação e Formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- PLANCHARD, É.** (1975). *A Pedagogia Contemporânea*. Coimbra: Editora-Coimbra, (pp.121-137)
- PONTE, J. P.** (2006). “Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores”. In *Revista da Educação*, 14 (1), (pp.19-36).
- PORTUGAL, G** (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS-Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- PORTUGAL, G.** (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Lisboa: Edições CIDINE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional).
- PORTUGAL, G.** (1995). *Experienciação da Creche. Um contributo para uma abordagem ecológica da “adaptação” da criança*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Faculdade de Ciências da Educação.
- PORTUGAL, G.** (1997). “Qualidade de Contextos Pré-escolares: cinco perspectivas segundo L. Katz”. In *Cadernos de Educação de Infância: APEI, nº42*.
- PORTUGAL, G.** (1998). *Crianças Famílias e Creche, abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche*. Porto: Porto Editora
- PORTUGAL, G.** (2002). “Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas” – *Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. Infância e Educação. Investigação e Práticas*. In *Revista do GEDEI*, nº 1 – Janeiro 2002. Porto: Edição GEDEI
- PORTUGAL, G.** (2005). “Educar em Creche – o Primado das Relações”. *Perspectivar Educação*. In *Revista para Educadores* nº10/11. Lisboa: Publicações da Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- PORTUGAL, G.** (2009a). “Desenvolvimento e aprendizagem na infância” In: *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Estudos e Relatório. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- PORTUGAL, G.** (2009b). “Contextos de desenvolvimento e aprendizagem na infância”. In *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias. O percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.
- PORTUGAL, G.** (2010). “No âmago da educação em creche: o primado das relações e a importância dos espaços”. In: *Educação das Crianças dos 0 aos 3*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, CNE (pp. 47-59).
- POST, J.; HOHMANN, M.** (2004). *Educação de Bebés em Infantários*. (2ª edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V.** (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda
- RAMOS, V.** (2012). *O Currículo na valência creche*. Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, para a Obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- RELVAS, A.** (1996). *O ciclo vital da família perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- REY, B.** (2002). “La pédagogie des compétences dans la perspective de la transdisciplinarité”, in Maingain, Alain et al. *Approches didactiques de l’interdisciplinarité*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- RIBEIRO, I.** (2010). *Práticas Pedagógicas e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Tese submetida à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança, Área do Conhecimento em Formação de Professores. Braga: Universidade do Minho.
- RIZZO, Gilga.** (1984). *Creche Organização, Montagem e Funcionamento* (2ª edição). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A
- ROCHA, F.** (1988) *Correntes pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Estante Editora.
- ROCHA, F.** (1996). *Educar em Valores. Coleção Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano*. Aveiro: Estante Editora.

- RODRIGUES, M., MACEDO, P., MONTANO, T.** (2007). *Manual do Formador - Formação dos membros das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens*. Lisboa: Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco.
- RODRIGUES, P. M.** (2002). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- ROJO, C. C.; TORÍO, A. M. D.; ESTÉBANEZ, A.** (2006). *Lua Cheia- Material de Apoio Didáctico*. León: Everest Editora.
- ROLDÃO, M. C.** (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora
- ROLDÃO, M. C.** (2001). “A formação como projecto. Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação”. In: Campos, Bartolo Paiva (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, (pp. 6-20).
- ROLDÃO, M. C.** (2003). “Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência”. In MARTINS I. & PORTUGAL G. (Org), 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica – *Questões do presente e perspectivas futuras – Programa e resumos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M. C.** (2006). “Gerir o currículo é preciso – A questão da qualidade”. In *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que aprendizagem de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora (pp.11-12)
- ROLDÃO, M. C.** (2008). *Gestão curricular e avaliação de competências* (5ª edição). Lisboa: Editora Presença.
- ROLDÃO, M.C.** (2005). “Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação?” In Alonso, L. & Roldão, M. C. *Ser Professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina, (pp. 13-26).
- ROLDÃO, M.C.** (coord.) (2005). *Formação e práticas de gestão curricular*, Porto, Edições ASA.
- ROMERO L. M. A.** (junio 2005). El conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de formadores de maestros y de estudiantes de Magisterio. Granada: Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la Educación. (*Documento policopiado*)
- SÁ, E.** (1998). “Deslumbramento e bom senso: pequeno ensaio sobre a história dos direitos da criança e da família”. In *Análise Psicológica – série XVI, n.º1 de Janeiro a Março*, (pp.149-153).
- SÁ, E.** (1999). *Manual de instruções para uma família feliz*. Lisboa: Fim de Século
- SAINT-EXUPÉRY, A.** (2004). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença, 23ª Ed.
- SAMEROFF, A.** (1995). “Influências sociais e familiares nas experiências infantis precoces”. In Gomes – Pedro J. (Coord.), *Bebé XXI – Crianças e famílias na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SANTOS, M.** (1981). *Pedagogia na Prática Pedagógica*, Porto: Edições ASA.
- SARACENO, C., NALDINI, M.** (1992). *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- SARMENTO, M. J., & PINTO, M.** (1997). “As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo”. In M. Pinto & M. J. Sarmento (Coords.), *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 9-30). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- SARMENTO, M. J., & PINTO, M.** (2005). “Geração e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância”. *Educação & Sociedade (Campinas)*, 26/91, (pp.361-378).
- SCHÖN, D.** (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, (p. 79-91).
- SERRANO, G.** (2002). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: Ed. La Muralla
- SERRANO, G.** (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos. Madrid: Ed. La Muralla
- SHONKOFF, J. P., & MEISELS, S. J.** (Eds.) (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- SHORTER, E.** (1995). *A formação da família moderna*. Lisboa: Edições Terramar.

- SHULMAN, L.** (1987). “Knowledge and Teaching: foundations of the new reform”. *Harvard Educational Review*, 57 (1), (pp.1-22).
- SHULMAN, L.** (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, (pp. 364-381).
- SILVA, A. S.** (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, J. J. R. F.; CARNEIRO, R.; EMÍDIO, M. T. & GRILLO, E. M.** (1988). “Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básicos e secundário”. In *Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, T.** (2000). *Teorias do Currículo – Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- SKINNER, B. F.** (1972). *Tecnologia do Ensino*. S. Paulo: Editora Pedagógica.
- SMITH, P. K. et al.** (2001). *Compreender o desenvolvimento das crianças*. Coleção Horizontes Pedagógicos n.º 81. Lisboa: Instituto Piaget.
- STAKE, R. E.** (1995). “The Art of Case Study Research”. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- STAKE, R. E.** (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S. A.
- STAKE, R. E.** (2003). “Case Studies” in N. Denzin e Y. Lincoln (edits.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. California: SAGE, (pp. 134-164).
- STOER, S.** (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-80, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J.** (1991). “Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques”. Newbury Park: SAGE.
- TAVARES, J. et al.** (2007). *Manual de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- TEDESCO, J. C.** (2000). *O novo pacto educativo – Educação, competitividade, e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TEYSSÉDRE, C; BAUDONNIÉRE, P. M** (1994). *Aprender dos 0 aos 4 anos* – Lisboa: Instituto Piaget.
- TORGAL, L. R.** (2008). *A Universidade e as “condições” da imaginação*. Coimbra: CEIAS.
- TRONICK, E.** (1995). “Bebés e famílias em stress – Um desafio para todos”. In Gomes – Pedro, J. (1995) (Coord.), *Bebé XXI – Crianças e famílias na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TUCKMAN, B. W.** (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO** (1978). *A criança e o seu desenvolvimento desde o nascimento até aos 6 anos – conhecê-la melhor para melhor a ajudar*. Lisboa: Educação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal com a Colaboração da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.
- VAN DER MAREN** (1993). “Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement”. *Revue des Sciences de l'Education*, XI (1), (pp. 153-170).
- VASCONCELOS, T. & Assis, A.** (2008). “Documentos curriculares para a educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro”. In J. A. Pacheco (Org.) *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora, (pp. 53-86).
- VASCONCELOS, T.** (1996). “Plantando o campo da educação pré-escolar em Portugal: velhas raízes novas políticas” In *Inovação* nº8, Lisboa: I.I.E.
- VASCONCELOS, T.** (1997). *Ao redor da mesa grande – A prática educativa de Ana*, colecções infância. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T.** (2005). *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- VASCONCELOS, T.** (2009a). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- VASCONCELOS, T.** (2009b). “Educação de infância e promoção da coesão social”. In I. Alarcão (Coor.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (C.N.E.), (pp.141- 175).

- VASCONCELOS, T.** (2011). “A educação dos 0 aos 3 anos”. – In *Conselho Nacional de Educação - Recomendação n.º 3/2011* Diário da República, 2.ª série, n.º 79, 21 de Abril de 2011
- VASCONCELOS, T.** (coord) (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção Geral da Educação (DGE).
- VAZ FREIXO, M. J.** (2002). *A Televisão e a Instituição Escolar*, Lisboa: Instituto Piaget
- VILARINHO, E.** (2000). *Políticas de educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VYGOTSKY, L. S.** (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Icone Editora.
- YIN, R** (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- ZABALZA, M.** (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.** (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto: Porto Editora
- ZABALZA, M.** (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, M.** (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Coleção Horizontes da Didáctica. Porto: Edições ASA.

DOCUMENTOS DE APOIO

- FUENTES, E. J.** (2004). In Documentos complementares do seminário *Metodologia Didáctica*, no âmbito do Curso de Doutoramento em Perspectivas Didácticas e Desenvolvimento Curricular – III edição. Instituto Piaget e universidade de Santiago de Compostela.
- MESA, M. L.; LAMAS, E.** (2004). In Documentos complementares do seminário *Formação de professores e construção do conhecimento profissional*, no âmbito do Curso de Doutoramento em Perspectivas Didácticas e Desenvolvimento Curricular – III edição. Instituto Piaget e universidade de Santiago de Compostela.
- NÚÑEZ, Q. A.** (2004). In documentos complementares do seminário no âmbito do Seminário *Organização Escolar e Áreas Curriculares*, no âmbito do Curso de Doutoramento em Perspectivas Didácticas e Desenvolvimento Curricular – III edição. Instituto Piaget e universidade de Santiago de Compostela.
- RODRIGUES LOPÉZ, X.** (2004). In Documentos de apoio ao Seminário de *Metodologia Didáctica* no âmbito do Curso de Doutoramento em Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares – III edição. Instituto Piaget e universidade de Santiago de Compostela.
- ZABALZA, M.** (2004). In documentos complementares do seminário *Desenho e Desenvolvimento Curricular*, proferido pelo Prof. Doutor Miguel Zabalza, no âmbito do Curso de Doutoramento em Perspectivas Didácticas e Desenvolvimento Curricular – III edição. Instituto Piaget e universidade de Santiago de Compostela.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Lei nº 48/86, Lei de Bases do Sistema Educativo. D. R. I. Série 237 (86/10/14)
- Lei nº 4/84 Lei da Paternidade e Maternidade D. R. I. Série 81 (84/04/05)
- Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. Diário da República – I Série -A. Ministério da Educação. Lisboa. (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).
- Decreto-lei nº 43/2007 D.R. I. Série de 38 (2007/02/22)
- Decreto-lei nº 30/89 D. R. I. Série 20 (89/01/24)
- Decreto-lei nº 158/84 D. R. I. Série 20 (84/05/17)

- Decreto-lei nº 350/81 D. R. I. Série 294 (81/12/23)
Decreto do Ministério do Interior de 29 de Março de 1911
Decreto-Lei n.º 316-A/2000, de 07 de Dezembro. Diário da República – I Série. Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa. (Aprova os Estatutos do Instituto de Solidariedade e Segurança Social).
Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho. Diário da República – II Série. Ministério da Educação. Lisboa. (Aprovação de Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar).
Despacho Normativo nº99/89 Diário da República - I. Série 248 (89/10/27) Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa. (Aprova as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos).
Despacho Normativo nº5/85 D. R. I. Série 15 (85/01/18)
Despacho Normativo nº131/84 D. R. I. Série 171 (84/07/25)
Diário do Governo, nº 141 de 27 de Junho de 1896
Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto Diário da República – I Série -A. Ministério da Educação. Lisboa. (Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa. (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).
Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro Estatuto da Carreira Docente
Decreto Regulamentar de nº2/2008 de 10 de Janeiro Avaliação de Desempenho Docente
Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro. Ministério da Educação. Lisboa. (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).
Parecer n.º 8/2008, de 21 de Outubro. Diário da República, 2.ª série – N.º 228 – 24 de Novembro de 2008. Conselho Nacional de Educação. Lisboa. (Parecer sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”)

WEBGRAFIA

- ANECA** (2004). El Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio. Vol. I y II. http://www.aneca.es/modal_eva/cover_docs_titulos.html, consultado em 20/12/2008
- CAMPOS, M. M., FULLGRAF, J., & WIGGERS, V.** (2006). *A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa*. In cadernos de pesquisa, v.36, n.127, Jan./Abr. (pp. 87-128) <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>, consultado em 22/05/2013
- DAGNONI, A. P. R.** (2011). *As rotinas com os bebês e a organização da prática*. In: *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE*. http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5682_3517.pdf, consultado em 6/02/2013.
- FERREIRA, A & MOTA, L.** (Julho, 2009). *Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário*. Coimbra: In Revista Educação/formação: Exedra 1-Julho. <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>, consultado em 30/07/2014.
- ISS** (2005a). Manual de Processo-chave: Creche. Lisboa: ISS/MTSS. Retirado de http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave, consultado em Setembro de 2008.
- ISS** (2005b). Modelo de Avaliação da Qualidade: Creche. Lisboa: ISS/MTSS. Retirado de http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_modelo_avalia%C3%A7%C3%A3o, consultado em Setembro de 2008.
- ISS** (2005c). Questionários de avaliação da satisfação - clientes, colaboradores e parceiros - Creche. Lisboa: ISS/MTSS. Retirado de http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_questionarios-satisfacao

- social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_questionarios, consultado em Setembro de 2008.
- KAGAN, S. L.** (2001, Junho). *Starting Strong: Conundrums and opportunities of the OECD Report*. Comunicação apresentada na 'Starting Strong: Early Childhood Education and Care International Conference', Stockholm. <http://www.oecd.org> consultado em 23/08/2007.
- LEITE C.**, (2005). *Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal*, in Revista Educação. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), Set./Dez. (pp. 371-389), <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/423/320> consultado em 25/07/2011.
- LEITE, C.** (2006). *Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidade da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente*. Revista Currículo Sem Fronteiras, v.º6, n.2 Jul/Dez (pp.67-72). Porto: Universidade do Porto. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/leite.pdf>, consultado em 03/08/2008.
- QUEIRÓS, E.** (2008). *Cartas de Inglaterra. Literatura de Natal*. Porto: Livraria Chardron de Lello & Irmão-Editores http://www3.universia.com.br/conteudo/livros/Cartas_de_ingles.pdf, consultado em Maio de 2012.





**DEPARTAMENTO DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**

**COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA
EM CRECHE – DAS COMPETÊNCIAS GERAIS ÀS
ESPECÍFICAS**

**DOUTORANDA: MARIA JOÃO BRANDÃO DA SILVA
GASPAR**

DIRECTOR: EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO

ANEXOS



GRUPO N.º1

GUIÃO DE ENTREVISTA		
GRUPO DE ESTUDO N.º 1-		
Educadores de Infância cooperantes em exercício nos centros educativos, protocolados com a ESEJP para estágios curriculares	Local da Entrevista	Data
Fundação Mariana Seixas - Viseu (FMS)	Sala da direção pedagógica.	julho de 2008
Santa Casa da Misericórdia de Viseu - (SCMS)	Sala de reuniões	julho de 2008
Centro Infantil da Feira - (CIF)	Sala de reuniões	julho de 2008

GUIÃO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES DE INFÂNCIA

1. Qual o percurso efectuado por vós até à decisão de ser Educadora de Infância?
2. Que aportações a escola de formação trouxe para a construção do perfil de educador em Creche. Com estava organizada a estrutura curricular?
3. As abordagens, métodos e instrumentos oferecem garantias de rigor e equidade nas competências desenvolvidas e/ou a desenvolver por um Educador de Infância em Creche?
4. A experiência profissional em Creche é reveladora da reconstrução de competências?
5. Quais as dificuldades que sentiu ou sente ao exercer a sua prática diária como Educadora na Creche?
6. Em que sentido vê a formação contínua e de que forma essa se revela pertinente para a sua prática diária como Educadora de Infância?
7. Quais as práticas fundamentais e de qualidade para esta valência? Que exigências legais e sociais se colocam diariamente na vossa ação?

GRUPO N.º2

GUIÃO DE ENTREVISTA		
GRUPO DE ESTUDO N.º 2 -		
Alunas Curso de Licenciatura em educação de Infância da ESEJPV	Local da Entrevista	Data
3º Ano	Sala da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu	julho de 2008
4º Ano e Recém-licenciadas	Sala da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu	dezembro de 2007

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA ALUNAS EM FORMAÇÃO INICIAL

1. Qual o percurso efetuado por vós até à decisão de ser Educadora de Infância?
2. Que modelos pedagógicos/curriculares a escola de formação inicial lhe transmite/ transmitiu?
3. De que forma, em sua opinião vê a estrutura curricular do curso ao longo dos 4 anos?
4. Que conhecimentos, a escola vos transmitiu para cada uma de vós construir o vosso eu pessoal e profissional?
5. Que conhecimentos (conteúdos, matérias, práticas) a escola de formação inicial vos transmitiu e adquiriram para trabalhar em Creche?
6. No decorrer da sua formação inicial que competências (pessoais e profissionais) consideram fundamentais para a valência Creche?
7. Que práticas consideram de qualidade para a valência Creche?
8. Qual a importância que tem para si, para vós, um profissional de Educação de Infância na Creche?

Entrevista n.º1

Entrevista conjunta com Educadoras recentemente formadas (alunas que terminaram o seu 4º ano em 2007) e alunas do 4º ano de formação (2007/2008) do Curso de Licenciatura em Educação de Infância - Instituto Piaget Viseu	
Entrevistadas	Filipa, Áurea, Lara, Cláudia, Maria, Paula, Filomena e Adriana
Data	dezembro de 2007
Mote Introdutório	<p>Na perspetiva de compreender</p> <ul style="list-style-type: none">- Os conhecimentos construídos e/ou adquiridos em contexto da formação como construtora dos saberes e das competências gerais e específicas, para o desenrolar da ação pedagógica em Creche;- Os reflexos dum programa curricular na área específica para Creche como <i>construto</i> da identidade do Educadora nesta Valência;- As razões da resistência (ou não) da formação inicial, dos profissionais e dos (pre)conceitos sociais em relação à educação das crianças dos zero aos três anos de idade;- as experiências resultantes de práticas de qualidade ou não, em contexto de estágio curricular na valência Creche como meio de co-construção das competências e de um perfil geral e específico.

Entrevistador: Como já foi abordado aqui, esta entrevista vai servir para o nosso estudo empírico de um trabalho de investigação de Doutoramento. Gostaria de perguntar a cada uma de vós qual foi o percurso efetuado até à decisão de ser Educadora de Infância. Se foi um sonho de criança, se foi uma opção que vocês mais tarde descobriram, se foi por influências externas... Gostava que cada uma falasse um bocadinho do vosso desejo de ser Educadora.

FILOMENA: Eu fui mesmo um sonho de criança. Desde criança que achei que... Aliás eu nem dizia que queria ser Educadora, dizia que queria ser *Babysitter*, (Risos) na altura dizia que queria ser *Babysitter*. Desde criança que tinha essa ideia e foi até ao fim. Eu na altura de escolher... Se eu não fosse para o curso de educação de Infância, não tinha ido para mais nenhum curso superior. Era mesmo isso que eu queria.

PAULA: É assim... Eu não...não foi uma coisa de criança, não! A minha ideia era sempre estar ligada à saúde... Era estar ligada à saúde, mas... quando acabei por estar a entrar para esses cursos ligados à saúde, mudei completamente porque vi que aquilo não tinha nada a ver comigo. E, então decidi, mas decidi tarde, porque já não tinha entrado para as humanidades. Como estava em científico achei que, não tinha as específicas e estar a estudar matérias que nunca tinha estudado ia ser complicado. Mas, entretanto vim para o Piaget para me inscrever em enfermagem. Quando... tive a possibilidade de me inscrever neste curso, e então não perdi esta possibilidade.

CLÁUDIA: É assim, eu quando era pequena queria ser professora, não sabia muito bem de quê mas queria ser professora. Entretanto as coisas mudaram e tive que parar de estudar. Mas... quando comecei a estudar, comecei a tirar um curso profissional na área de educação de Infância. Na altura quando fui para o curso profissional notei que ao fim do segundo ano apenas ficava com uma profissionalização, só que quando acabei vi que era realmente aquilo que eu queria, daí ter vindo para cá.

MARIA: Eu inicialmente pensava apenas fazer o 12º ano e depois ir trabalhar, e foi o que eu fiz. Ainda tive vários trabalhos e depois houve a oportunidade de eu ir trabalhar para um Jardim de Infância e como eu só trabalhava uma parte do dia, que era a parte da tarde, a Educadora que lá estava, picou-me imenso para eu não ficar só com o 12º ano. E, após um ano de trabalhar com crianças eu senti uma coisa muito especial. Senti que, se calhar realmente não devia ficar só por ali, deveria mesmo seguir em frente e tirar o curso e foi o que aconteceu. Foram 4 anos de muito sacrifício, muita luta, mas consegui tirar o curso, ainda não fui trabalhar como Educadora, mas continuo na mesma. Por isso, estou no terreno e é muito gratificante.

ADRIANA: Eu sempre foi um sonho de criança, mas antes de entrar também pensei no lado... quando acabasse o curso. As saídas profissionais que tinha. Se... tínhamos trabalho ou não tínhamos trabalho. E então cheguei a inscrever-me em enfermagem. Mas, depois na hora da verdade... fui para Educadora. Era aquilo que eu queria e muita gente me dizia ó Adriana... tens mais saída por ali, mas... eu fui para aquilo que eu gostava realmente, para o que tinha vocação

ÁUREA: O meu percurso inicial também nada tinha a ver com Educadora de Infância. Tal como algumas colegas já disseram, eu também gostaria de seguir inicialmente a área de saúde. Mas, houve a proposta, foi feita a proposta de fazer uma substituição, no prolongamento de horários no Jardim-de-Infância e trabalhar como auxiliar nessa altura, e foi aí que o bichinho despertou. Nessa altura não tive dúvidas nenhuma do que eu queria seguir e ser durante longos anos.

FILIPA: Eu também inicialmente não queria ser Educadora, nem nada que se parece. Eu queria ir para a área de enfermagem, só que, como não consegui entrar e gostava de crianças optei pelo curso de Educadora.

LARA: O meu percurso também não foi muito diferente do que vocês já falaram, porque eu também... gostava de... tinha a ideia que queria ser enfermeira, vim ao Piaget inscrever-me em enfermagem, mas em segunda opção pus Educadora. Porquê? Porque já tinha tido uma experiência, durante dois anos fazia de *babysitter* em casas particulares e foi uma coisa que estava ali muito escondida, ou seja eu sabia que... gostava mas ignorava, principalmente por motivos profissionais. Por aquilo que as pessoas diziam, que não tinha emprego, e...etc. E quando me inscrevi pus a enfermagem em primeiro lugar, na qual não consegui entrar e entrei em Educadora. No primeiro ano foi um bocado experimental, porque eu também ainda não sabia bem para aquilo que eu ia. No fundo era... a negação das saídas profissionais. E depois ao fim do primeiro com as cadeiras específicas eu vi que era mesmo isto que eu queria e agarrei com unhas e dentes e hoje vejo que era mesmo isso que eu queria e agora aqui estou.

Entrevistador: Vou perguntar mais especificamente sobre a vossa entrada na faculdade. Quando vocês entraram para o curso, como é que vocês viram a estrutura curricular. Achavam que estava adequada, digamos, à vossa futura profissão ou achavam que estava completamente desadequada. Concordavam com a forma como o curso estava organizado a nível de disciplinas e de conteúdos.

FILOMENA: Eu sinceramente não. No primeiro ano achava que ia desistir, porque comecei a pensar “O que é que isto tem a ver com a educação de Infância?” Porquê que... neste primeiro ano, que devia ser o ano de motivação... é tão teórico... história e tudo aquilo que nós sabemos e pelo qual passamos e eu fiz isso tudo para que nós pudéssemos-nos adiantar no curso. (...) No segundo ano adorei. Todos os outros anos, gostei. No entanto acho que poderíamos ter substituição de disciplina. Isto é, acho que houve disciplinas que não quero dizer que foram completamente descabidas e que não fossem importantes, mas se calhar havia umas que pudessem ter sido mais importantes. Nomeadamente a nível de Creche. Nós tivemos neste último ano, essa disciplina provavelmente deveria ter sido dada e inserida logo no segundo ano. É a minha opinião.

ADRIANA: Eu também concordo com a Filomena, porque acho que ela já disse tudo. No primeiro ano então, acho que foi de desanimar muito. Foram muitas disciplinas teóricas, foi uma carga teórica muito grande, e nós não sentíamos que estivessem direcionadas ao nosso curso. Entretanto os outros anos foram seguindo, já começamos a ver alguma coisa relacionada com a profissão que tínhamos escolhido, mas... entretanto acho que no meu terceiro ano... tive outras luzes mais alargadas mas no quarto ano já foi bastante melhor, porque em termos de Creche, pelo menos, aprendi muito mais, e... E se não fosse isso hoje.. Hoje estou-me a deparar com uma realidade de Creche e se não fosse essas luzes no quarto ano, eu hoje ia sentir-me completamente perdida. Claro que ainda tenho inseguranças, até porque é o meu primeiro emprego, mas já tenho algumas luzes, já não é aquele..., já não estou tão perdida, já me sinto melhor e mais confortável.

Entrevistador: Portanto, de uma maneira geral pensam que o primeiro ano está desajustado aos restantes anos.

TODAS: Sim, sim.

Entrevistador: Mas vocês sabem que o primeiro ano é muito de carácter geral, não é? Um Educador também é um agente de cultura, que...

FILOMENA: Era aquilo que eu estava a dizer, esse foi o ponto de partida. É evidente que nós tínhamos necessidade de ter todo aquele conhecimento, porque somos agentes de cultura, mas... deveria ter sido dividido. Não ter sido...

ADRIANA: Ter algumas práticas.

FILOMENA: O primeiro ano deveria ter sido de motivação e foi o contrário.

ÁUREA: Deveríamos ter disciplinas mais direcionadas para a nossa área.

PAULA: O plano curricular até poderia ser o mesmo, mas a maneira como a disciplina é dada poderia mudar, tornava assim um bocadinho mais prática, um bocadinho mais apelativa.

Entrevistador: Falando ainda mais um bocadinho específico sobre o plano curricular. Foi-vos transmitido conhecimentos sobre alguns modelos pedagógicos, curriculares para terem um bom desempenho profissional! Dentro desses modelos que vocês têm em mente, que modelo vos marcou mais na vossa formação inicial. Ou se não marcou. Pode não ter marcado e vocês só agora acharem que vem ao encontro das vossas necessidades.

FILOMENA: Sem dúvida este ano foi o que nos marcou mais, foi o que batalhamos mais ao longo destes anos de curso. Para além que, de todos... é assim, eu não vou adotar nenhum modelo concreto porque vou tentar apanhar um bocadinho aqui, um bocadinho ali e vou criando o meu próprio modelo.

Entrevistador: Mas se calhar há um modelo ou dois que tu exclus completamente.

FILOMENA: Claro. Claro, há modelos que excludo completamente, mas se calhar têm algum ponto bom que se calhar não digo que não os possa aproveitar. Mas acho que, acho que sim o construtivismo e o cognitivo enquadra-se mais, como tantos outros.

FILIPA: Eu concordo, porque realmente nós tiramos um bocadinho de um, um bocadinho de outro, criando o nosso próprio modelo. Se calhar optamos por mais um. Eu pessoalmente gosto do de Piaget, o construtivismo, mas nós vamos buscar um bocadinho aqui e ali. Nós não escolhemos só um.

Entrevistador: E falando desses modelos, que vos marcaram, houve também algo mais importantes na vossa formação inicial. E eu gostava de saber qual ou quais foram os identitários do curso. Ou seja, professores, dossiers de estágio, trabalhos de investigação. O que é que vos marcou mais, na vossa formação inicial, que vocês sentiram que foi realmente um marco importante, no sentido de vos desenvolver globalmente como Educadores e de vos preparar para a profissão. Quais foram os vossos identitários.

ADRIANA: Para mim marcou-me bastante as duas orientadoras de estágio que tivemos até ao terceiro ano que nos acompanharam e estiveram sempre dispostas para nos ajudar. Mas, também agradeço profundamente, neste momento que estou a trabalhar... agora consigo perceber a professora Maria João e ao professor Carlos Jorge, porque no 4º ano quando nos informaram que íamos estagiar sozinhas, nós ficamos... desorientadas, assustadas, porque até então tínhamos estado a estagiar com colegas e sabíamos que se nós falhássemos estavam lá as colegas que nos poderiam dar a mão, mas a verdade é que elas não nos prepararam para a realidade. Hoje em dia, atualmente, se eu falhar, só lá estou eu, não está lá mais ninguém, não está lá mais nenhuma colega. E, por muito que me tenha custado, porque custou no último ano de curso, ter havido esta alteração... No último ano, foi extremamente complicado, mas agradeço e muito e nunca hei-de esquecer isso.

Entrevistador: Portanto, o seu marco mais importante foi os professores?

ADRIANA: Sim sem dúvida

FILOMENA: Eu também acho, também acho que foi a mudança do terceiro para o quarto ano, que marcou, porque tínhamos talvez... é claro estou como ela diz... agradeço e gostei, mas acho que faltava ali qualquer coisa. Acho que havia uma parte da formação que estava a ser esquecida.

Entrevistador: Qual é que foi essa parte da formação que estava a ser esquecida?

FILOMENA: Como a parte de Creche que estava a ser esquecida. E que foi lembrada no quarto ano e acho que foi muito importante e além disso foi o estarmos sozinhas também. Deram-nos mais responsabilidade e... acho que nos fizeram pesquisar mais e procurar mais e... Fizeram-nos sentir que não sabíamos nada e isso fez com que nós quiséssemos mostrar que sabíamos alguma coisa. E, pronto custou-nos mas gostamos mais.

CLÁUDIA: Tal como as colegas já disseram foi uma mudança que nós ficamos assim... eu falo por mim, e... as colegas todas, acho que têm a mesma opinião, foi como um abanão que nós não estávamos completamente à espera. Foi uma mudança quase da noite para o dia, mas acho que foi bom. Na altura não vimos isso com bons olhos, mas agora se olharmos para trás um bocadinho, acho que foi principal para nós enquanto... eu falo por mim, apesar de ainda não exercer como Educadora, o facto de esta a estagiar em Creche, até aqui nunca tinha acontecido, acho que é muito bom, porque é a experiência. Uma coisa é o que nós ouvimos e outra coisa é estar na prática, que é completamente diferente.

MARIA: É mesmo.

CLÁUDIA: E nós não tínhamos experiência e conhecimento disso. E, acho que foi muito bom. Assim se um dia for trabalhar na Creche eu fiquei com outra perspetiva e... acho interessante, acho que foi e está a ser muito bom para a minha formação.

Entrevistador: E os Educadores cooperantes, os dossiers de estágio que tanto trabalho vos deram, não foram para vocês também, algo de crescimento, quer pessoal, quer profissional?

CLÁUDIA: Sim...

ÁUREA: Alguns...

PAULA: Os Educadores cooperantes, acho... que sim.
(Confusão)

Entrevistador: ...Também pode ser um modelo de Educador que nós não queremos adotar. Portanto, também pode ter sido um modelo de pessoa que nos marcou mas pela diferença, de não querer seguir...

FILOMENA: O meu foi um exemplo disso, por acaso, do não querer fazer.

MARIA: Ui, a minha também.

FILOMENA: Apesar de como pessoa... eu não tenho nada a dizer, mas como Educador, que é isso que estamos a avaliar, não vou segui-lo de todo, com certeza.

Entrevistador: Mas foi uma coisa que te marcou.

FILOMENA: Marcou, marcou. Marcou e bastante.

FILIPA: A minha Educadora cooperante deste quarto ano nunca tinha estado em Creche. É o primeiro ano que ela está a trabalhar. Ela não tinha experiência nenhuma, posso dizer que ela não faz atividades nenhuma com as crianças e quem trabalha ali, é mesmo a auxiliar. Por isso se ela me ajuda e ajudou até ao momento, foi e é pela negativa e se calhar quem lhe ensinou fui eu ou com quem ela está, auxiliar. Ela não sabe, lá está, não tinha bases nenhuma, nem teóricas, nem nada, nada sobre Creche. E, é assim em termos teóricos sobre Creche e o estar na prática é diferente.

Entrevistador: Já lá vamos, falar da articulação entre a teoria e a prática. Já lá vamos. Focalizando um bocadinho mais a nossa entrevista que vocês sabem que o tema central é a Creche, o profissional e a formação inicial. Gostava de saber que conhecimentos, é que a escola de formação inicial vos transmitiu para cada uma de vós construir o vosso eu, quer profissional, quer pessoal. Foram competências mais pessoais? Foram competências meramente profissionais? De que forma é que ela vos influenciou? (Silêncio)

Entrevistador: Que competências é que a escola vos deu, ou se não deu?

ADRIANA: No meu caso foi pessoal e profissional. Tanto que a minha memória final foi sobre Creche porque achei que a escola de formação, não foi capaz de me dar toda a informação que eu precisava enquanto Educadora, eu sentia necessidade e não só como Educadora mas também como pessoa. E, tive de lutar para colmatar todas estas necessidades que eu sentia. Porque achava que essas competências não tinham sido facultadas pela escola.

LARA: Na minha opinião a escola transmitiu e ainda me transmite muitos conhecimentos profissionais, mas eu acho que não conseguimos separar o profissional do pessoal, porque nós no trabalho quando estamos na prática, somos Educadoras mas também somos humanas. E, por isso acho que houve coisas indiretamente que a escola transmitiu e transmite. As tais competências pessoais, como ser responsável, como ter vontade de melhorar, de inovar, de querer ir sempre mais além, tendo em conta no caso o que temos à nossa frente, no caso as crianças, o nosso público-alvo. As competências profissionais transmitidas foram muitas, muito ricas, mas eu continuo a dizer,...paralelamente penso que transmitiam a mesma dosagem das duas, tanto profissional como pessoal. Agora cada uma foi encontrar aquelas com quais se adequa mais. Mas acho que a escola transmitiu e transmite muito estas duas competências.

Entrevistador: Que conhecimentos, que conteúdos, matérias, didáticas a escola de formação inicial vos transmitiu e vocês adquiriram para trabalhar em Creche. Sentiram-se preparadas, para trabalhar em Creche? Ou a formação que receberam, foi pouca para ampliar os conhecimentos?

PAULA: Um bocadinho. Eu falo pelo ano passado que estive em Jardim e estava super à vontade, posso dizer isso. Pois este ano que terminou, devido à rotatividade, fiquei na

Creche. Iniciei no grupo e se não fosse ter tido a formação que o Piaget nos deu, teria sido muito complicado, mas não chega. Pois lá está não chegou, deveríamos ter muito mais. Ajudou, foi melhor do que ir para o estágio sem ter noção nenhuma, mas foi muito complicado porque nós aqui até ao terceiro ano tivemos a formação toda para Jardim-de-Infância. E deparamo-nos com Creche e com crianças, algumas delas... eu falo no meu caso, que estive na sala dos dois aos três anos e algumas que têm um ano ainda, porque ainda não completaram os dois e é complicado. Eu cheguei lá no primeiro dia e bem ... (RISO) “O que é que eu faço?” foi mesmo assim. Tínhamos tido no nosso quarto ano um módulo a falar de coisas muito importantes que me ajudaram, mas eu cheguei lá, “O que é que eu faço?”. Nunca estive a estagiar em Creche, é muito complicado, porque nós aqui aprendemos e aprendemos muito, mas foi mais a nível do desenvolvimento, o controlo da criança, dos esfíncteres e tudo, mas cheguei lá e... vi que só isso não chegava. Foi muito, muito complicado. Pronto mas agora, com o decorrer do tempo, já me fui habituando mais e já fui conseguindo fazer coisas que afinal eu nem sabia que se podia fazer numa Creche. Como a Adriana referir do ano passado, que se calhar ela sentiu isso mais no ano passado e que eu estou a sentir este ano.

Entrevistador: Portanto tu sentiste que a escola apenas, no teu caso, só te transmitiu teorias?

PAULA: Sim, sim.

Entrevistador: E tu foste para o terreno tentar adequar essas teorias com a realidade, neste caso do terreno?

PAULA: Sim, mas é muito complicado, sentia a falta ...

Entrevistador: ... do conhecimento mais prático.

PAULA: Muito complicado, eu por mim falo. A minha primeira semana tinha muita vontade de me vir embora.

TODOS: (MUITOS RISOS)

PAULA: Foi de certeza, completamente. Não, a sério, tive! E eu não sei explicar, não sei explicar, foi um choque completamente. Estava lá e chegava ao fim do dia e dizia; “Mas o que é que eu fiz? Eu não fiz nada! Eu não sabia e podia fazer nada”.

TODOS: (MUITOS RISOS)

PAULA: Mas eu agora, lá está, estou a ter essa noção e hoje em dia o que anteriormente pensava que não era nada, sei hoje que é muito. Mas essa é a nossa primeira impressão, eu acho.

CLÁUDIA: Eu concordo perfeitamente

MARIA: Eu acho que deveríamos ter tido uma cadeira logo no segundo ano, por exemplo no Microensino que desse ideias práticas para Creche, no mínimo dos mínimos. Não era só a nível cognitivo e de desenvolvimento, mas mais a nível prático e

da nossa ação e interação. Já todos sabemos que com os dois anos é mais a nível afetivo, mais a nível das rotinas, já nós sabemos isso, mas... também é preciso fazer algo mais, não é?

FILOMENA: E nesse ponto ainda falta outra vertente que na altura o Professor Carlos Jorge, queria que nós fôssemos visitar a Creche e ver como ela estava organizada e era constituída, na altura eu lembro-me que os professores queriam que nós nos dossiers fizéssemos não só a caracterização do Jardim, mas a caracterização das salas de Creche. E, eu na altura disse “porque é que eu vou ter que fazer a caracterização de Creche se eu estou a estagiar no Jardim e só vou lá exercer a minha profissão? E... agora faz-me muita falta, porque estou a abrir uma Creche nova e essas luzes para colocar em prática isso aqui, isto ali, o que é preciso aqui, o que é que é obrigatório, o que é que não é... isso faz-me muita falta. E... aí é que eu pensei, “Se calhar tivemos a oportunidade de abordar mais isso e não quisemos ir por aí e fez-nos muita falta”. Mas o pouco que tive já me está ajudar muito.

CLÁUDIA: É assim, a nível de teoria acho que tive muito pouca, a nível de prática, lá está, quando fui estagiar para a Creche, não tinha experiência nenhuma. Mas também cheguei lá e questionei-me “O que é que eu faço, o que é que eu vou fazer?”, porque é um trabalho que não se nota tanto como no Jardim-de-Infância, é invisível, é diferente. E também, nas primeiras semanas foi complicado porque não tinha trabalho. Não tinha trabalho, não sei se é bem a expressão, mas é diferente, nós começamos por ver a trocar fraldas e fiquei completamente desanimada. E isso preocupava-me.

Entrevistador: Mas, sentiste que essa preocupação era por falta de informação por parte da escola? Ou tiveste a informação, mas não tiveste a componente prática, a ponte, o elo de ligação.

CLÁUDIA: Tal como a colega disse, deveríamos ter tido mais aulas práticas para nos mostrar com é trabalhar em Creche com crianças de um ano ou de dois anos, por exemplo.

LARA: Eu também acho que a escola... no terceiro ano já tivemos... No quarto tivemos..., apenas no quarto tivemos uma cadeira de Creche. Mas no terceiro já tivemos pelo menos uma cadeira, que quando pedia para construirmos material lúdico-pedagógico, que já incluíssemos a valência de Creche. Ou seja já desta forma eu senti, um bocado indiretamente, que nos queriam preparar para a Creche, mas não chegou.

PAULA: Sim mas...

LARA: Eu também quando estive o ano passado a estagiar...

PAULA: ... isso foi com vocês, porque connosco foi só mesmo abordado no quarto ano!

LARA: Lá está ... são anos diferentes. Eu quando no ano passado estive a estagiar em Creche... é assim eu fiquei muito contente por ir estagiar em Creche porque são idades que... pronto, é uma paixão. Mas, eu também senti muita dificuldade, muitas. E... também chegava ao final de uma semana e duas e não sabia o que é que eu tinha feito e não sabia como havia de abordar e como é que vou fazer, para os desenvolver.

PAULA: É isso a abordagem, a abordagem.

LARA: Pronto. Felizmente deparei-me com duas auxiliares muito competentes, que já estavam alguns anos ao serviço, inclusive na Creche. Tinha uma Educadora cooperante que estava na Creche. Já era o quarto ano e... foi um apoio. Mas, não foi de todo o apoio que, digamos assim, não foi por ter esse apoio. Foi por conjugar, que tinha, neste caso no quarto ano temos já algumas fontes de uma disciplina e foi depois por informação, auto pesquisa que eu fazia e faço, tive e tenho muita necessidade de ler imensos livros, foi assim quinze dias que eu só via livros sobre Creche. Lia, lia, lia... sentia mesmo falta de informação. E depois claro nós tínhamos e temos uma docente que tem formação bastante específica na área de Creche e converso muitas vezes com ela sobre as minhas dúvidas. Mas inicialmente, volto a dizer, foi um terror, eu chorava muito, porque eu não conseguia... Eu pensava muito, o que é que eu vou fazer? Eu não sei o que é que eu vou fazer? Eles são tão pequeninos! E depois havia pessoas a dizer, “Não vais fazer nada, vais passar o tempo todo a mudar fraldas”, e num sei o quê, té, té, té. E eu pensava assim, mas como é que eu as vou desenvolver? Claro que depois ao fim de um mês, uma pessoa começa a sentir o grupo, comecei a ficar muito mais atenta às pequenas coisas deles, e depois comecei a dirigir-me mais ao centro de interesse de cada, neste caso ao grupo de crianças e depois correu muito bem. E, adorei estar em Creche e... apesar de ser um trabalho mais lento a nível de resultados, mas é um trabalho muito, muito, muito mais gratificante. Ainda hoje sinto que é espetacular, espetacular.

PAULA: Agora desculpa, mas vou fazer-te uma pergunta Lara. Se não tivesses estagiado e a estagiar em Creche, achas que estavas preparada, como está a Maria que por exemplo não esteve a estagiar em Creche, que só teve conhecimentos teóricos?

LARA: Não, não, não.

MARIA: Eu não estagiei em Creche nenhum ano e, agora quero ir para Creche. Aí é que eu noto a lacuna.

LARA: Pronto lá está, a experiência prática foi fundamental, para eu agora ter a ideia que tenho da Creche e...

PAULA: Tiveste essa sorte de ter a experiência prática.

LARA: Exatamente, se calhar se não a tivesse, eu acho que ia ser muito mais complicado.

MARIA: Daí eu ache que isto é sem nexos. Isso tem no fundo desvantagens. Pronto nós vamos ser lançados para o mundo do trabalho com medo do que nos vai calhar, e... acho que todos os alunos das escolas deveriam ter pelo menos uma experiência em Creche.

FILOMENA e LARA: Certo.

MARIA: e... isto foi a totoloto.

Entrevistador: Portanto vocês acham que a escola transmitiu sim. Neste caso num ano transmitiu muito conhecimento teórico, noutro já foi teórico-prático, mas, contudo acham que a formação Creche deveria ser alargada, pelo menos em dois ou três ciclos. No terceiro e quarto ano.

FILOMENA: Toda a gente deveria ter formação em Creche.

Entrevistador: Toda a gente!

MARIA: Eu acho que sim

Entrevistador: Agora falando assim um bocadinho mais específico e que vos vai pôr aí a pensar. Que conteúdos programáticos é que educam para as diferentes competências em Creche. Que competências é que um profissional em Creche deve ter?

(SILÊNCIO)

Entrevistador: Que competências de um profissional em Creche?

(SILÊNCIO)

Entrevistador: Competências pessoais, competências específicas, as mesmas de um Educador de Infância em Jardim?

CLÁUDIA: É difícil.

(SILÊNCIO)

(SEGREDAM ENTRE SI)

Entrevistador: Que competências ou, os conteúdos programáticos educam para as diferentes competências em Creche? Vamos lá ver. Vocês falaram que tiveram muita teoria. Acham que essa teoria, esses conteúdos vos educaram para as competências que são necessárias em Creche?

ADRIANA: Sim, claro

Entrevistador: E que competências é que vocês acham que são necessárias para a Valência de Creche.

ADRIANA: Para a Valência de Creche? Competências pessoais, competências profissionais...

Entrevistador: Podem ser as mesmas para o Educador em Jardim.

MARIA: Pessoais, mas... também todas as outras, porque é um conjunto, não quer dizer que tenhamos só as pessoais ou só as profissionais.

Entrevistador: Então, mas inúmera. Inúmera por exemplo uma competência pessoal.

LARA: Saber ser,

LARA, FILOMENA e MARIA: Saber ser, Saber estar.

TODAS: Saber fazer

Entrevistador: E uma competência profissional, que um Educador deve ter em Creche?

ADRIANA: Eu acho que uma das competências que ele deve ter a nível profissional é conhecer a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

MARIA: Para perceber de que forma a criança se desenvolve. A partir daí de nós sabermos de que forma a criança se desenvolve, já podemos adaptar todas as atividades à criança. Agora se nós não soubermos como é que a criança se desenvolve, não vamos saber adaptar nenhuma atividade. Aliás podemos fazer uma atividade que nem se quer se enquadra na idade da criança. Acho que isto tem todo o sentido.

Entrevistador: E Pessoais? Uma pessoal.

ADRIANA: Em Creche?

Entrevistador: Sim

FILOMENA: Carinho, amor, dedicação afeto.

ADRIANA, MARIA e PAULA: Isso não é só em Creche,

LARA: Sim, mas aqui estamos a falar em Creche

MARIA: Acho que isso é a base de tudo e no fim se, se criarem laços, e no fim de haver uma grande afetividade, eu acho que...

Entrevistador: Enumeram que a base é o afeto

(SILENCIO)

Entrevistador: Então acham que é muito importante um Educador em Creche.

TODAS: Claro sem dúvida.

ADRIANA: Claro, até porque no sitio onde eu estou a trabalhar, este ano pelo primeiro ano puseram uma Educador no sala de um ano, porque acham que é muito importante e necessário. Porque uma Educadora, como era até agora, dos dois anos dar apoio na sala de um ano e na sala do berçário, era muito complicado e ficava alguma coisa por fazer. Assim uma Educadora na sala de um ano a prestar auxílio à sala de berçário já é muito menos, já...

Entrevistador: Portanto, sentem que já está a modificar um bocadinho a ideia de que na Creche nada se faz?

TODAS: Sim, sim

ÁUREA: Está, está a modificar-se. Sim eu acho que sim que já está.

FILIPA: Se calhar é importante que a sociedade comece a perceber que as pessoas (auxiliares) que até então estariam na Creche têm ou tinham as competências pessoais, mas faltam-lhes as competências profissionais que o Educador tem. E talvez por isso... Talvez não! É um dos motivos porque os pais estão a optar por colocar, e bem, nos Educadores de Infância. Porque sabem o que fazer, em que altura fazer, lá estão as competências profissionais que auxiliar e fundamentar o trabalho.

LARA: Eu também acho que é... é mesmo, digamos que o profissional mais adequado, porque sabemos de ante mão que uma das fases, se não mesmo a principal de aprendizagem é dos zero aos três anos de idade e acho que um profissional de educação de Infância numa sala de Creche faz todo o sentido. Porque temos ali pessoas, digamos assim, famintas de saber e... acho que devemos aproveitar esses potenciais da criança e fazer delas, digamos, as mais desenvolvidas possíveis, ... Digamos que, prepará-las, prepará-las, sensibilizá-las para isso.

Entrevistador: Uma vez que falamos das práticas que o Educador deve ter em Creche. Práticas que se desejam de qualidade. Eu gostava que vocês enumerassem algumas dessas práticas de qualidade de forma a promover o desenvolvimento global e harmonioso da criança.

(SILÊNCIO)

(SEGREDAM ENTRE SI)

MARIA: É aquilo que nós dissemos à pouco, e que a Filomena referiu. O saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer, também, também vai de encontro, apesar de que, tem mais a ver com a teoria também, com a nossa formação, que vai de encontro ao saber fazer. Quanto mais nós tivermos informadas, quanto mais conhecimento nós tivermos acerca da nossa área, mais vamos ao encontro e mais direcionamos as aprendizagens da criança

Entrevistador: Mas... ainda não responderam à questão, vamos lá. Qual ou quais as práticas desenvolvidas...

MARIA: As práticas desenvolvidas...

Entrevistador: As práticas desenvolvidas como Educadora na Creche. Por exemplo enumerem uma prática que vocês considerem de qualidade na Creche!

(SILÊNCIO e INQUIETAÇÃO)

Entrevistador: Por exemplo a Paula, que já está a trabalhar em Creche, pode por exemplo dizer-nos uma que acha que é... eu acho que é de qualidade por isto e por isto. Podes enumerar

(SILÊNCIO)

CLAÚDIA: Então Educadores em Creche, não dizem nada?

Entrevistador: Então o que é que vocês consideram que fizeram de qualidade? Como é que vocês definem qualidade de um profissional em Creche?

MARIA: Então por exemplo, as rotinas...

FILIPA: Os espaços.

MARIA: A criança nas rotinas diárias. A rotina diária, que é muito importante para a criança.

LARA: Porquê? Porque interioriza o espaço temporalmente

MARIA: E não só.

LARA: E também ao processo grupal, desenvolve a sua socialização.

MARIA: E autoconfiança.

FILOMENA: A autoconfiança, afetividade.

MARIA: E... Quanto mais ela confiar na Educadora que está com ela, ... quanto mais ela confiar, mais a autoestima dela sobe e mais confiança ela tem nela e... Só quando ela tiver confiança na pessoa que está a tratar dela é que ela vai poder desenvolver as suas possibilidades e capacidades, porque se ela não confiar, a criança regride. Ou seja primeiro tem que se começar pela base, ou seja, se calhar pelas rotinas diárias, pela higiene, que é um momento tão importante da criança, porque se a higiene não for com aquele carinho, com aquela afetividade, se calhar, um dia passo com a criança mais tempo, no outro dia passo com outra criança mais tempo. Se elas forem desenvolvendo essa afetividade, esses laços nessas coisas tão simples, já é um ponto muito importante para... para dar o salto.

LARA: Exatamente. São nessas pequenas... coisas em relação à Creche...

FILOMENA: Pequenos nada.

LARA: Como também as pessoas dizem que e só mudar as fraldas, mas...

MARIA: Não, não é só mudar as fraldas.

LARA: O mudar a fralda é um momento extremamente importante entre o Educador e a criança. É digamos, é um elo de ligação, para depois conseguirmos ter as crianças noutras etapas mais evoluídas.

Entrevistador: Mais. Vocês já enumeraram algumas. Aqui a Maria e a Lara já enumeraram algumas e de muita qualidade e necessárias ao bom funcionamento de uma Creche.

E os equipamentos?

MARIA: Têm que ser adaptados. Têm que ser adaptados, porque se não forem adaptados vai haver lacunas. Não se pode pôr uma criança a brincar com brinquedos que não estão adaptados a ela.

Entrevistador: E as atividades?

MARIA: As atividades?

TODAS: Igualmente.

PAULA: Até porque há atividades e materiais que a podem prejudicar.

Entrevistador: E, acham que esta qualidade passa somente pelo Educador? Ou acham que podem promover mais qualidade em Creche, desenvolvendo parcerias com os pais?

ÁUREA: Também.

PAULA, FILOMENA, FILIPA e LARA: Claro, sem dúvida.

MARIA: Mas isso é tal e qual como no Jardim-de-Infância. Não é? Tal e qual como no Jardim de Infância. Desenvolver parcerias, onde isso é mais agradável e transmite outra confiança aos pais.

ADRIANA: Sem os pais conseguimos fazer muito pouco. E fica sempre aquela ideia, “Na Creche não se faz nada”

MARIA: A Creche tem que estar sempre de portas abertas, para que realmente os pais possam ver o que é que se está a fazer. E para sentirem que o Educador está ali por algo. Que está ali, que trabalha com as crianças, que...

CLAÚDIA: Por exemplo no Jardim de Infância, a criança chega a casa e diz, “Fiz isto, com isto”, mas...

MARIA: Na Creche não

CLAÚDIA: Na Creche não essas coisa são mais visíveis no terreno, do que contadas em casa.

LARA: Já dizem, já dizem... Alguns já dizem.

CLAÚDIA: Alguns já vão dizendo, mas muitos não.

MARIA: Não dizem mas choram de desconforto.

LARA: Eles não dizem, mas chamam os pais. Chamam os pais para dentro da sala para verem.

CLAÚDIA: Eu o ano passado estava com um grupo de crianças que não chamavam, mas elas apontavam e...

LARA: Portanto elas não falavam mas arranjam formas de mostrar aos pais o seu trabalho desenvolvido.

MARIA: E é tal e qual como na negativa. Dizem que têm dor de barriga, choram, recusam a comida, por exemplo. Se for pela negativa...

ADRIANA: A primeira reação é sempre assim, enquanto se estão adaptar, mas...

MARIA: Depois com a continuação, também à aquelas que continuam. É porque se passa alguma coisa. E a maior parte deles demonstra e percebe.

FILIPA: Mostram no fundo o seu desagrado e desconforto.

FILOMENA: E... outro aspeto que penso não foi abordado a nível da prática de qualidade em Creche foi, temos que ter em conta o espaço. Portanto, tem que ser muito bem pensado, adaptado para que se possa desenvolver a criança em harmonia, segurança e estímulo. Com qualidade.

Entrevistador: Dentro dessas práticas que vocês falam, que modelos é que utilizam. Qual a pedagogia subjacente?

MARIA: Qual a pedagogia subjacente? Acerca do material... Piaget também, ele também fala que os materiais também desenvolvem. Mais... Montessori.

LARA: O movimento da escola moderna.

Entrevistador: Como é que se pode adequar o MEM?

MARIA: A escola moderna...

FILOMENA: Pode-se adequar, sim.

MARIA: Sim, adequa-se, mas também tem extremos.

LARA: Pode-se não se seguir à risca, mas tem instrumentos de trabalho que são extremamente importantes.

MARIA: Sim que se adaptem, porque temos a questão dos sentidos. E... os sentidos na Creche são muito importantes a ser estimulados.

MARIA; FILOMENA e CLÁUDIA: Sim porque faz todo o sentido, todo o sentido.

FILIPA: Tem muito material e o material do MEM é muito útil.

Entrevistador: O material?

FILIPA: Sim.

(SILÊNCIO)

(VOZ DE FUNDO EM SUSSURRO – “ pedagogia de situação.”)

Entrevistador: Sim. E... A pedagogia de situação, não se pode aplicar?

(RISOS DE FUNDO)

FILOMENA: Sim, sim pode. Pode. Também se pode utilizar mas não se pode abusar.

Entrevistador: E a de projeto?

FILOMENA: Sim pode, pode.

LARA: Pode-se adequar e muito bem. Até para trabalhar com os pais.

ADRIANA: Trabalhar em projeto numa Creche?

MARIA: Pode-se, mas eu acho que é preciso ter-se já um bocadinho de estofa para se começar a trabalhar com a criança em projeto numa Creche.

FILOMENA: Mas eles vão lá.

MARIA: Eles vão lá, mas é preciso já... Não é uma pessoa que nunca trabalhou em Creche que de repente chega ali e... traz um projeto. Eu acho que é preciso também uma adaptação também nossa... para depois a seguir passarmos para esse passo. É esta é a minha opinião.

PAULA: Posso contar uma experiência?

MARIA:... para depois a seguir passarmos para esse passo. É esta é a minha opinião.

PAULA: Há uma semana uma das crianças fez anos e levou um bolo, acendemos a vela com um fósforo. O fósforo pois, criou ali muita curiosidade à volta de toda a gente. (...) É assim, eu também tenho muitos que já têm os dois anos que dentro de uns tempos estão já a fazer os três, porque se calhar na sala de um ano já era mais complicado. Mas, ali eles souberam perfeitamente dizer que o fósforo tinha madeira, era de madeira, como os brinquedos de madeira, e que se partia. E, dali, podemos... Eu ainda não explorei mais, porque ainda foi a semana passada. Mas... chegamos à base, aproveitamos até o Outono que estávamos a falar das árvores. E... do fósforo foi falarmos que é de madeira e que vem das árvores, então as árvores também dão-nos madeira e resultou ali... Eu tenho a certeza que não vou puxar muito e não posso exigir muito, mas se calhar ali coisinhas mínimas, vou conseguir talvez começar a tirar deles e desenvolver um projeto.

ADRIANA: Então consegue-se?

PAULA: Consegue-se eu acho que sim. Não posso falar ainda de muita experiência, vou ver o que vai dar. Mas... pela reação deles, do fósforo passarmos às árvores para aproveitarmos e falar do início do Outono...notou-se que ali pode-se ir um bocadinho mais além.

LARA: Eu o ano passado também estive a estagiar em Creche como vocês souberam e realizei,... eu não lhe dava o nome de projeto, dava-lhe o nome de mini-projeto. E eu por exemplo tinha sempre em conta... Tentava sempre ter um fio condutor para as crianças conseguirem receber essa informação de forma mais perceptível para eles e lembro-me que a partir da roda dos alimentos, falei dos animais, porque havia partes da roda dos alimentos que tinha, neste caso o leite que vinha da vaca. Inclusive uma criança disse-me que vinha da caneca. Portanto é só para verem. E... a partir daí eu cheguei aos animais, cheguei á alimentação saudável, ao exercício físico que é tão necessário e por aí fora. Portanto, foi assim tipo como um desenrolar de um modelo de projeto. Não explorado por aí além, como é evidente, mas...

PAULA: Claro, claro, mas foi o que acabei de dizer.

LARA: Mas são pequeninas coisas.

PAULA: Pequeninas coisas que eu acho que se consegue fazer.

MARIA: O mesmo se passou connosco em Jardim-de-Infância.

PAULA: Falando da árvore, agora dali podemos falar dos animais que vivem e estão nas árvores...

LARA: Exatamente, dos habitats

PAULA: Monte de coisas, eu acho que sim.

LARA: E claro que se os pais participarem tanto melhor. Até porque eles ficam muito vaidosos quando os pais fazem trabalhos com os meninos e levam para a escola. Ficam muito, muito contentes.

Entrevistador: Mas vocês disseram à pouco que nem sempre, nem nunca utilizar o modelo do movimento da escola moderna. Mas... tendes já algum conhecimento da vossa parte, quer como estagiárias, quer como Educadoras recentemente no terreno, acham que ainda se usa e abusa muito do modelo tradicionalista, inclusive na Creche?

FILOMENA: Eu acho que sim.

PAULA: Eu também acho que sim.

LARA: Não diretamente por mim, mas por outras profissionais, sim.

PAULA: Exatamente, por aquilo que vemos.

Entrevistador: Pessoas com formação ou sem formação?

CLAÚDIA: Pessoas com formação.

LARA: E pessoas com muitos anos de formação. Ainda têm a ideia que “Eu faço tudo e eles só vão fazer o mínimo”, por exemplo, pintar o olho com o dedo.

FILOMENA, PAULA e MARIA: Para não estragar.

LARA: Exatamente. Podiam fazer o mesmo boneco que fizeram, mas só participaram na pintura dos olhos, quando eles já tinham muitas outras maneiras de confeccionar o boneco e prepará-lo por eles próprios.

ADRIANA: Em vez de ser a Educadora a fazê-lo.

MARIA: O que interessa é ir bonito, não interessa o trabalho e o que desenvolve a criança.

PAULA e FILIPA: Exatamente

LARA: Ainda há muitos profissionais que têm esta ideia “O bonito é o que está perfeito” e não dão valor ao que a criança faz ou é capaz de fazer.

MARIA: Exatamente. É o que está perfeito aos olhos do adulto.

LARA: Nem se quer dão a oportunidade de se expressarem.

FILOMENA: É por isso que é muito importante na Creche ter um Educador com conhecimentos.

LARA e MARIA: Ai é, é.

MARIA: É e deve de ser.

Entrevistador: Vou complicar um bocadinho a conversa e vou voltar ao início. Vocês disseram que ainda se usa muito o modelo tradicionalista na Educação de Infância, inclusive na Valência de Creche. E, será que isto não foi fruto ou não é fruto da formação inicial dos profissionais de educação de Infância? Será que a parte de formação na escola ainda transmite muito este modelo tradicionalista?

PAULA: Completamente.

FILOMENA: Eu concordo.

ADRIANA: Até porque era como estávamos a dizer logo no início, nós estivemos nessa situação na nossa formação. Só no quarto ano é que houve essa mudança.

MARIA: Daí ter sido importante nós conseguirmos ter tido esta formação e continuar em formação.

PAULA: E muitos profissionais não tiveram a oportunidade de estar em contacto com outros modelos, com outras perspetivas, e tiveram sempre com aquele modelo tradicional e é aquilo que fazem.

MARIA: Nós no nosso último ano é que tivemos outros horizontes, porque até lá...

PAULA: Porquê, se calhar eu... ia seguir esses exemplos, daquilo que eu tive e me ensinaram até ao terceiro ano. Eu ia segui, eu ia seguir...

LARA, ÀUREA e FILIPA: Pois também não conhecias mais nenhum até então.

PAULA: Eu não conhecia mais nenhum. Se calhar até era capaz de ir conhecer, mas... ao ler, como nunca apliquei na prática, se calhar até ia achar um bocado absurdo, ou pensar “Não isto não vai resultar!”, deixa-me... e acaba por até ficar com o mesmo.

MARIA: É verdade.

FILOMENA: Eu acho que até a uma dada altura que... vocês saem um ano depois. Eu houve uma dada altura da minha formação que pensava que as crianças não conseguiam fazer determinadas coisa, pronto. Lá está, acho que nos foi um bocado incutido que aquele modelo escolástico, professor e os meninos ali. Até mesmo a forma como davam por exemplo... eu lembro-me o exemplo, vamos sentarmo-nos na manta. Houve uma vez que me disseram que eu me podia sentar numa cadeira, mas eu não percebi porque é que não me podia sentar na manta. E uma das justificações que me deram foi “Porque eles vão pensar que tu és igual a eles e vão abusar, vão desautorizar”. Quando eu vi que era exatamente o contrário. Era por eu estar ali à mesma altura que eles se sentiam que “Ela é uma amiga, não é uma professora que dita”, mas também me foi assim ensinado. Ainda bem que me foi ensinado, pode até ter sido tarde, que eu acho que não foi, mas... tinha essa ideia que a Educadora tinha que estar sempre sentada numa cadeira.

MARIA: Tal e qual como o trabalho de projeto. Quando me falavam do trabalho de projeto, aquilo parecia um *bicho-de-sete-cabeças*.

FILOMENA: Pois foi, que horror.

MARIA: Depois comecei a ler e a ver coisas sobre trabalho de projeto

PAULA: Pois foi, parecia um *bicho-de-sete-cabeças*.

MARIA: Quando eu comecei a ver o que era o trabalho de projeto, ... Tão simples, uma coisas tão simples, que nós nem precisamos, se calhar de ter aquele trabalho todo, porque ele dá-nos tudo para nós trabalharmos. Uma coisa tão simples, parecia-nos uma coisa tão... tão difícil.

Entrevistador: Querem acrescentar mais alguma coisa? Alguma coisa que vocês acham que seja pertinente?

MARIA: Queres falar tu, que fizeste uma memória final sobre a Creche?

Entrevistador: Porque é que tu quiseste fazer um trabalho de investigação sobre Creche? Qual foi a tua problemática para tu chegares até aqui?

FILOMENA: Eu já de certo modo respondi, mas posso voltar a dizer. Porque senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos em relação à Valência Creche, uma vez que... durante o percurso escolar que tive, não tive a possibilidade..., não nos foi dada a possibilidade... Alertar para... para a possibilidade de futuramente sermos

Educadoras em Creche e, ... eu sentia que se fosse para lá, naquele momento eu não conseguiria fazer nada, porque não sabia o que é que podia fazer com as crianças, o nível de desenvolvimento das crianças sabia, mas era muito superficial, Portanto achei que havia a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos para a Valência de Creche.

Entrevistador: E, isso resultou?

FILOMENA: Resultou, claro que sim, claro.

Entrevistador: Então vale a pena a formação contínua?

FILOMENA: Claro que vale, claro. Sinto-me, não digo mais capacitada do que... outras colegas, mas sinto que tenho um bocadinho mais de conhecimento, porque elas provavelmente poderão não ter através da formação inicial.

Entrevistador: Através das pesquisas?

FILOMENA: Exatamente, através das pesquisas e do trabalho com as Educadoras quando fui fazer as entrevistas, deu para colmatar algumas dúvidas que eu tinha.

Entrevistador: Então valeu a pena fazer o esforço. Fazer o vosso curso...

FILOMENA, MARIA: Aí Valeu, valeu.

Entrevistador: Valeu a pena fazer este esforço todo.

FILOMENA: Valeu a pena por aquilo que sou.

MARIA: Sim até pelo que estou aqui a ver. Estamos todas praticamente encaminhadas. E a ideia que eu tinha era...

ADRIANA: Vai ser complicado.

MARIA: Acho que vou para o Intermarché, acho que... era só hesitações e complicações. E até acho que correu muito bem, até para as perspetivas que eu tinha.

Entrevistador: E estão satisfeitas as meninas que já estão a trabalhar em Creche.

FILOMENA e PAULA: Sim muito.

Entrevistador: Damos por terminada a nossa entrevista e agradecemos imenso a vossa colaboração. Eu sei que falar de um problema que é tão recente, mas que ainda continua a ser tão tabu, não é muito fácil. E falar da formação que para vocês também está tão recente, não tenha sido fácil.

LARA: E, não só. E tão farta. Que não há assim também formação por ai além sobre Creche. Vai havendo.

MARIA: Vai havendo. Eu pensei que havia menos do que o que eu acho que há agora.

FILOMENA: Já está a haver mais.

LARA: Já está haver mais, é pena não ser tão divulgada, mas já está haver mais.

Entrevistador: Como vos dizia, agradeço-vos imenso a vossa presença e disponibilidade e peço desculpa pelo incómodo que vos provoquei a um sábado, um sábado de manhã. Muito obrigado.



Entrevista n.º2

Entrevista com as alunas em formação no 3º ano de Licenciatura de Educação de Infância do Curso de Licenciatura em Educação de Infância - Instituto Piaget Viseu	
Entrevistadas	Mariana, Carolina e Beatriz
Data	julho 2008
Mote Introdutório	<p>Na perspetiva de compreender</p> <ul style="list-style-type: none">- Os conhecimentos construídos e/ou adquiridos em contexto da formação como construtora dos saberes e das competências gerais e específicas, para o desenrolar da ação pedagógica em Creche;- Os reflexos dum programa curricular na área específica para Creche como <i>construto</i> da identidade do Educadora nesta Valência;- As razões da resistência (ou não) da formação inicial, dos profissionais e dos (pre)conceitos sociais em relação à educação das crianças dos zero aos três anos de idade;- as experiências resultantes de práticas de qualidade ou não, em contexto de estágio curricular na valência Creche como meio de co-construção das competências e de um perfil geral e específico.

Entrevistador: Eu começo então por vos questionar. Gostaria de saber qual foi o percurso efetuado por cada uma de vós, até à decisão de ser Educadora de Infância. Se foi a primeira opção, se não foi a primeira opção, se era um sonho de criança, se foi outra vocação que entretanto vocês sentiram... Gostava que vocês falassem um bocadinho da vossa vida continuada.

MARIANA: Começo por dizer que é um sonho de criança, sempre foi uma coisa que gostaria de fazer, depois houve alturas que alterei, disse que não. Se calhar não era esse bem o curso que eu fazia. Pensava noutro curso.

Entrevistador: E qual já agora?

MARIANA: Era a psicologia, punha de parte, em segundo plano o curso de Educação de infância. Mas era uma coisa que queria fazer sempre. Mesmo que fizesse o curso de psicologia este seria um curso que apostaria fazer, mas depois com o tempo, com a idade e mais amadurecimento, foi vendo que Educação de Infância é o curso ideal para mim. É onde me identifico mais, é onde eu acho que vou dar-me mais inteiramente às crianças em tudo. E, por isso ao entrar para Educação de Infância senti que fiz a escolha própria, no sítio certo e muito mais... Ao trabalhar com as crianças sinto-me cada dia mais realizada naquilo que eu escolhi. Realmente é aquilo que eu queria desde infância, que se está a concretizar na minha vida.

CAROLINA: Eu, é assim. Não foi uma escolha à priori, porque foi uma escolha que começou muito antes. Desde muito cedo que sempre gostei de trabalhar com jovens,

com crianças. A minha mãe sempre dizia que eu tinha jeito era para ser.... trabalhar com crianças, porque cada vez que eu via uma criança, ia sempre buscá-la para pegar nela e brincar com ela. (sorrisos) A minha mãe sempre me disse que eu era muito menineira, que gostava muito de crianças. (risos) Eu até não achava muita piada, até porque às vezes a minha mãe quando me dizia: “Um dia quando tu te casares vais ter muitos filhos”. E eu, cada vez que a minha mãe me falava na palavra casamento assustava-me. Nunca pensei em casar. Nunca. Até, que depois as coisas mudam. É sempre tudo ao contrário. Pensava sempre tirar um curso, casar depois mais tarde e isto e aquilo, e foi exatamente ao contrário. Primeiro casei, depois tive um filho e depois é que comecei a estudar, e agora estou aqui neste curso.

Inicialmente estive no curso Português-Francês, porque quando casei estava no estrangeiro e... dada a facilidade que tinha com a língua francesa, matriculei-me e comecei o curso ainda em França, no qual fiz três anos. Entretanto vim para Portugal e acabei. Entretanto, sentia-me um tanto ao quanto ainda... qualquer coisa que ainda me faltava e andei assim alguns anos. Acabei o curso em 2001 e andei alguns anos numa busca. O meu marido dizia-me; “Tens que tirar o primeiro ciclo, porque acho que tu também tens muito jeito para isso.” E eu dizia, “ai meu Deus, mas eu não tenho muita paciência”, pensava eu. Entretanto, e sempre a dizer-lhe; “Já não tenho muita paciência para me meter nisso”. Não, não quero. Até que andei a resistir alguns anos até que acabei por me inscrever no primeiro ciclo.

Depois de fazer o primeiro e segundo ano do primeiro ciclo, o ano passado no verão comecei a questionar-me e pensei assim; “Eu queria tanto que esta questão de Bolonha fosse para a frente ainda quanto eu cá estava!” Eu queria tanto, porque realmente eu gostava de ficar com a primeira vertente. Uma vez que eu já tenho a experiência dos maiorezinhos, do terceiro e secundário, eu queria ter mais um bocado de conhecimento como é que se desenvolve o conhecimento nas crianças, e eu gostaria muito de adquirir isso. E seria bom, pois com a história de Bolonha eu iria ficar com Educação de Infância, Primeiro Ciclo e Segundo Ciclo. E assim dou ... um tiro e fico com a parte toda. Quando em Setembro aconteceu a reunião e que foi impossível, tive que fazer opções. Entretanto pensei, é mais fácil eu fazer Educação de Infância já, e se depois eu tiver ainda muita necessidade poderei eventualmente fazer uma pós graduação numa área que me dê equivalência para o primeiro ciclo e segundo ciclo. Pronto, foi assim que eu pensei que era mais fácil para mim fazer primeiro Educação de Infância e depois tirar algo mais para complementar a outra parte, do que o contrário, uma vez que lidar com as crianças pequenas necessitava de mais tempo e mais conhecimento e era mais fácil primeiro conhecer a criança para mais tarde lidar com as necessidades seguintes. Uma vez que a outra formação eu já a tinha, achei que aquela lacuna eu já a tinha. Pronto, depois de ter feito a escolha, os primeiros dias de aulas antes de ir para estágio eram mesmo dias de malucos. Não havia aquele contacto com as crianças. Mas no primeiro dia de estágio eu não dormi durante a noite. Eu não dormi. Faz-me lembrar quando eu entrei para a escola primária. (risos) Eu vivi com a minha avó e ela recordava-me sempre daquilo. Eu nunca mais me esqueci. O primeiro dia que eu fui para a escola primária, com tanto medo de chegar atrasada à escola, eu deitei-me vestida e com a bata branca (risos), porque na altura nós íamos de bata branca para a escola e eu deitei-me com a bata branca vestida que era para de manhã quando me levantasse já estar vestida e não chegar atrasada. De manhã quando a minha avó me foi acordar para eu ir para a escola “porque é que estás vestida e com a roupa toda enrodilhada” eu disse “avó eu tenho que chegar cedo à escola!”, estava muito ansiosa. E isto foi quase como quando eu fui na primeira vez para estágio. E agora... o que é que eu vou fazer com eles, o que é que eles vão achar de mim... era assim uma coisa. Tinha uma série de dúvidas. Depois

não sei como foi. É quase como quando a gente entra a primeira vez na água, primeiro é fria e tem receio mas, depois de lá estar; “aí é tão calmo, tão bom!”. Pronto foi uma experiência maravilhosa. Surpreendeu-me a mim própria. E agora estou...

Entrevistador: Está contente com a sua escolha?

CAROLINA: Ai, sem dúvida eu estou contente com a minha escolha. E é isto que realmente me faltava. Apesar de eu já ter tido contacto quando tive o meu filho e agora com a minha sobrinha e sobrinho, sempre tive este contanto muito próximo e era muito brincalhona com as crianças, principalmente mais pequerruchas, mas uma coisa é brincar outra coisa é conhecê-las verdadeiramente o interior delas. Eu acho que agora, por exemplo com o meu sobrinho começo a questioná-lo e a fazer coisas (riso) que às vezes não entende o porquê de as estar a fazer, mas um dia ele vai saber. E pronto, foi assim que surgiu.

BEATRIZ: Eu quando era pequena queria ser Professora, não sei bem de quê, mas queria ser Professora. Entretanto as coisas mudaram e tive alguns anos sem estudar. Entretanto quando voltei decidi tirar um curso profissional de Educação de Infância. Foi mais para tirar o 12.º ano e ficar com uma especialização só que quando acabei vi que era realmente aquilo que eu queria e daí ter decidido ter ido para Educadora.

Entrevistador: Muito bem. Eu também gostava de saber que modelos pedagógicos e curriculares que a escola de formação inicial vos transmitiu?

MARIANA: Hummm... Primeiro...

Entrevistador: Identificam-se mais com um modelo. De que forma recebem a formação, relativamente a esta área dos modelos curriculares?

MARIANA: Um dos modelos que eu acho que é muito importante dentro da Educação de Infância é o modelo construtivista e humanista. São os dois que eu centro-me mais porque sinto que a criança tem mais liberdade de ser ela mesma, há mais conhecimento cognitivo que nós vamos desenvolver através brincadeiras, de jogos, de várias experiências que vão surgindo daquilo que a própria criança faz, que nós através disso, vamos adquirir outras ideias. E do humanismo a criança constrói-se ela mesma, através da ação, consegue ser ela. E tudo o que nós vamos fazendo na infância é muito importante valorizarmos, porque se a criança não se sente valorizada ela nunca vai dar importância na vida ao que faz e de sentir “Afim o que eu fiz foi e é muito importante”. Se um Educador na sua prática está sempre a repreender a criança dizendo; “Olha o que tu fizeste está muito mau, está uma porcarias, não tem jeito nenhum”, a criança nunca vai crescer com auto-estima. Eu acho que estes dois modelos para mim, acho que é essencial, embora não pondo os outros de parte, porque tanto como o construtivismo como o humanismo estão interligados com os outros todos...

Entrevistador: Se inter-relacionam?

MARIANA: Sim. E a criança não se desenvolve só através do construtivismo e do humanismo, é muito mais. E, o Educador de infância deve estar preparado para ter uma formação bem clara, de modo que possa perceber melhor as crianças. Porque se o Educador não é um Educador humano não consegue chegar até onde a criança quer e

tem necessidade de chegar, nunca consegue perceber o que é que a criança gostaria de fazer. Se nós impusermos alguma coisa para a criança fazer isso não a vai desenvolver nem no cognitivo, nem no humano, a criança regride. É muito importante estimular a criança e mostrar que “tu és capaz de fazer melhor”,

Entrevistador: O reforço.

MARIANA: Sim. Às vezes podemos dizer assim; “olha este desenho está muito bonito, não queres fazer algo mais para torná-lo ainda mais bonito e oferecer ao pai, à mãe, ao teu amigo. Tu gostas muito deles por isso mostras que gostas através de um desenho muito bonito, só como tu fazes.” Devemos dar sempre estímulos, pois se o Educador diz sempre “isso está uma porcaria e não vale nada, vai por ao lixo e vai fazer outro já!”, a criança ... ao primeiro impacto não vai fazer e vai achar sempre que não consegue fazer. Há um bloqueio, não há desenvolvimento e nós estamos a rotular a criança. E digo mais humanista quando nós temos dentro da sala uma criança com problemas de auto-estima muito em baixo; elas não reconhecem que estamos a desenvolver a auto-estima, mas se elas têm problemas com problemas familiares, com violência doméstica ou várias marginalizações da sociedade. Penso que, nós Educadores devemos estimular a criança em todas as pequenas coisas que elas fazem. Tudo. Não é por ser rico ou pobre, nós temos de dizer e sentir que essa criança também é capaz. “olha tu fizeste uma coisa muito bonita, queres fazer algo mais e melhor?”, ou “ parabéns ao menino tal, vamos bater palmas”, porque são crianças que já têm tantos problemas em casa, não têm esse estímulo e não tem esse carinho, que...

Entrevistador: Cabe ao Educador, dar esse carinho, esse ambiente acolhedor.

MARIANA: Sim se o Educador, não fizer isso não estamos a ajudar a criança a construir a sua personalidade, a construir e a levantar a sua auto-estima, que já está tão em baixo, com tanta coisa, que este é o nosso grande papel, estimular a criança.

CAROLINA: Eu concordo inteiramente com as palavras da Mariana. Só acrescento algo mais, que no fundo esteve já, um tanto ao quanto explícito neste discurso, é que realmente o Educador tem que ter um papel de muita vigilância, muito atento. Muito atento a todas estas situações que possam acontecer e ter um papel sempre á frente, no sentido de prever certas situações e fazer com que elas não aconteçam. Lá está, esse papel de controlo, entre aspas, porque não estamos a controlar de forma a castrar as crianças, mas estamos numa posição de vigilância e de alerta a determinados sinais porque podem estar a desenvolver determinadas patologias ou comportamentos diferentes e se o Educador tiver assim um papel muito atento e muito vigilante será o início de uma grande proteção para a própria criança.

Entrevistador: Pegando um pouco na vossa ideia, vocês também falaram um pouco disso. Gostava de saber qual é a vossa opinião relativamente à estrutura curricular que o nosso curso tem, ao longo destes quatro anos. Se vocês acham que é uma estrutura curricular bastante coerente ou se acham que inicialmente é um curso muito generalizado e depois é que se começa a focar. Como é que vocês o veem, acham que está bem estruturado? Acham que vos conseguem encaminhar e preparar para a profissão de Educador de Infância?

MARIANA: Eu acho que sim. Primeiro, no primeiro ano podemos ver um leque de uma cultura mais geral, abrangente a tudo, porque se no primeiro ano nós dizemos “para que temos isto?”, “mas para que é que isto serve neste curso?”,

CAROLINA: E só obtemos a resposta no segundo ano, no terceiro e quarto.

Entrevistador: Só a partir do terceiro ano, é?

MARIANA: Exatamente. Hoje vejo que há muitas cadeiras o primeiro ano e segundo ano que fazem a ponte que se reflete no terceiro ano e reflete a nossa vida no estágio, porque no início nós pensamos que não são importantes, mas elas estão todas encadeadas uma na outra. Eu acho que o curso está bem estruturado e abre-nos horizontes para também aquilo que nós temos ali a nível curricular, acho que está muito bem estruturado.

Entrevistador: Acham que ele vos capacita para a vossa prática pedagógica?

CAROLINA: Eu acho que sim.

Entrevistador: Não há lacunas?

CAROLINA: É assim, se calhar se analisarmos com um olhar mais científico poderíamos sempre arranjar uma situação ou outra que poderia colmatar alguma situação, mas eu acho que de uma forma geral temos uma componente prática muito boa, não é, porque nós começamos logo no segundo ano com a parte do estágio, no terceiro e quarto vai alargando a carga horária para esse efeito, paralelamente também temos um conjunto de cadeiras teóricas que nos desse suporte para pormos em prática. Eu acho que,... todos os cursos tivessem essa organização e nos permitissem com os orientadores e professores que temos, esse espaço de diálogo. O facto de sermos poucas também, concretamente na nossa situação, e não podemos falar noutras situações, se fossemos, por exemplo, 100 ou 200, agora na nossa situação concreta, acho que nós somos umas privilegiadas, com o curso e com os professores que temos.

Entrevistador: Há portanto uma relação muito mais próxima.

MARIANA e CAROLINA: Sim, sim, sem dúvida.

CAROLINA: Porque estão mais atentos, conhecem-nos melhores e nós também os conhecemos.

Entrevistador: Focalizam mais.

CAROLINA: Só não vamos mais ao seu encontro, porque se calhar, por vergonha ou por não querer mesmo, por desmotivação, porque eu acho que somos mesmo umas felizardas no curso em que estamos com a estrutura que temos neste momento.

Entrevistador: Eu gostava também de saber e vocês foram também dizendo este vosso eu pessoal e profissional e dentro deste eu pessoal e profissional que competências profissionais a escola vos transmitiu. Se transmitiu, não é? Porque ela pode somente ter transmitido conteúdos profissionais, teóricos e vocês constroem o vosso eu pessoal

fora da escola. Isso aconteceu, não aconteceu? Aconteceu, digamos paralelamente, ou como é que vocês...

MARIANA: Eu acho que a escola primeiramente deu-nos esta oportunidade e continua a dar, mas isso não podemos ficar só por aqui. Isso parte de cada um individualmente que tem que fazer uma construção pessoal e levar para a sua prática. Se eu recebo tudo e não abro horizontes para refletir para depois interagir na minha prática, claro que não vou ter um grande desenvolvimento da minha componente prática. Porque se eu não vou refletir que esta matéria faz ligação com o meu estágio, se aquilo que eu recebo, eu não vou procurar saber mais, adquirir mais..., claro que eu não há um desenvolvimento.

CAROLINA: Claro. Eu concordo com a Mariana. Porque aqui, é-nos dado todo o tipo de ferramentas para trabalhar. Agora, é assim, há determinadas experiências que têm que ser trabalhadas individualmente e ir mais longe. Acho que basta praticamente com aquilo que nos é introduzido aqui, que nos é dado, irmos mais além. O material é-nos facultado. A assimilação é feita mais individualmente, apesar de maior parte das vezes ser no coletivo, não é, tem que ser, mas depois as necessidades de cada uma de nós, as necessidades de trabalho e as necessidades que quer colmatar, podemos ir muito mais além.

Entrevistador: Portanto, acham que vos dá mais um conhecimento mais alargado a nível da teoria?

MARIANA e CAROLINA: Dá, dá.

CAROLINA: Em termos de teoria, é não é isso? Dá. Mas em termos práticos também. Também nos faculta essa parte prática.

MARIANA: Eu acho que nós não chagáramos a uma prática se não tivéssemos uma base da teoria.

CAROLINA: Claro.

Entrevistador: E acham que têm andado de mãos dadas?

MARIANA: Sim tem andado e tem-se notado bem. Se eu não... e vou repetir, outra vez. Se eu não interiorizar bem a matéria e passá-la para a minha vida, eu não vou passar para a criança.

CAROLINA: Até pelo facto das reuniões de núcleo que temos tidos com a professora Maria João, que no fundo são aspetos que podemos limar dentro da parte prática e teórica e ver o que está bem e o que está mal e o que poderemos fazer melhor, e esse aspeto nos tem sido facultado de forma a que nesse momento possamos resolver alguma questão pertinente ou ter o meio para as resolver mais tarde. Por isso mesmo, lá está, temos tido a parte teórica, mas também temos tido um acompanhamento teórico-prático que nos tem facultado essa experiência. Eu no meu caso concreto, vejo essa perspetiva. Todas as angústias que possamos ter, temos sempre alguém a quem podemos previamente expor a situação e nos orientarem para que possamos ter um trabalho melhor, ou não.

Entrevistador: Portanto aqui a formação do pessoal docente, também contribui para a vossa melhoria pessoal e profissional.

CAROLINA: Ah! Sem dúvida, porque praticamente, nós podemos caminhar mas é com o apoio de erro inicial aqui. Por isso é que nós cá estamos, não é! Porque depois mais tarde num outro tipo de formação, numa pós-graduação ou num doutoramento aí será um trabalho mais intenso da parte de quem faz a investigação. Agora, neste caso aqui em termos de licenciatura e na formação inicial acho que realmente o acompanhamento que nós temos tido tem sido de um grande suporte para as nossas dificuldades e para as superar.

Entrevistador: E, isto com certeza tem refletido na vossa prática?

MARIANA: Claro que tem. (riso)

CAROLINA: Dá-nos mais segurança. Mais autoconfiança, mais apoiadas.

MARIANA: Mas mesmo assim não deixa também de ser uma construção pessoal!

CAROLINA: Ah, claro que sim

MARIANA: Claro que se a pessoa pode ter tudo isso, mas não consegue libertar tudo isto posteriormente.

Entrevistador: Têm as ferramentas mas têm que meter mão-á-obra.

CAROLINA: Claro que sim.

MARIANA: Eu acho que sim, se não... não vai a lado nenhum.

CAROLINA: Lá está, caminham ambas de mãos dadas. Teoria e prática, acompanhamento pessoal, individual e coletivo são tudo.

Entrevistador: Focalizando um bocadinho mais a minha entrevista para a minha tese. Que conteúdos, que matérias, que ideais é que esta escola na vossa formação inicial, vos transmitiu e vos transmite ainda, e fez com que vocês adquirissem um maior conhecimento para trabalharem na Valência de Creche? O que ela vos passou?

MARIANA: Hummm..., eu... (momento de silêncio)

Entrevistador: Ou o que não passo? Porque vocês também podem achar que a escola a nível de Creche ainda vos transmitiu pouca coisa, pouco conhecimento. Vocês ainda têm mais um ano de suporte teórico. Até aqui, vocês sentem-se preparados?

BEATRIZ: A nível de teoria acho que tive muito pouca agora a nível da prática, lá está, o facto de ter estado a estagiar na areada Creche foi muito positivo para mim. Mas lá está, na primeira semana também foi muito difícil para mim, o que é que eu faço, o que vou fazer porque lá está é um trabalho que não se nota tanto como num Jardim de Infância. É diferente e nas primeiras semanas foi complicado para mim, não via trabalho.

(Confusão e barulho de fundo) Fiquei preocupada!

Entrevistador: Mas sentiste que essa preocupação era por falta de informação da parte da escola ou a informação que tiveste não te deu a componente prática, o elo de ligação?

BEATRIZ: Tal como a colega disse devíamos ter tido mais aulas práticas para nos mostrar como é trabalhar em Creche com crianças de um ano ou de dois anos.

MARIANA: Eu quando fiz a primeira experiência, no segundo ano, trabalhei na Creche, mas quando fui para a Creche não tinha conhecimento nenhum, fui adquirindo, porque até...

Entrevistador: De que forma foste adquirindo?

MARIANA: Na prática. Com a observação das outras Educadoras.

Entrevistador: Recorreste a suportes, neste caso bibliográficos?

MARIANA: Sim... o “Educar a Criança” e depois através de...

Entrevistador: Mas foste tu que procuraste?

MARIANA: Há coisas que procurei e há coisas que a professora Maria João foi facilitando mais tarde. Porque não era previsto eu ir para a Creche, foi assim de repente. Porque, visto que nós iríamos ter o conteúdo teórico mais tarde, ao longo do segundo ano o que me veio facilitar bastante para continuar o tempo de estágio a matéria que nós recebemos.

Mas... eu acho que para alunas que foram estagiar na Creche e as outras que passaram, têm uma base de preparação, porque a professora Maria João procura ao máximo partilhar com os alunos aquilo que ela entende, tem de vivência na creche e o que ela pensa da Creche e como deve ser a Creche, porque a Creche não é nada impossível de trabalhar e não é nada complicado, simplesmente as crianças são menores de idade, mas percebem tudo e pode-se trabalhar tudo, igualmente como trabalhamos no Jardim de Infância. Eu falo pela minha experiência, não tive...no início perguntei assim “o que é que eu vou trabalhar com aquelas crianças tão pequenos, só com meses? Algumas nem tinham um ano, o que é que vou fazer com elas!” Mas depois de estar no terreno vê-se que não é difícil é uma questão de estarmos atentos.

Entrevistador: Mas essas competências foram tu que as procuraste. A escola transmitiu pouco, até então?

MARIANA: Sim, no início, no início. Não digo que transmitiu pouco no total, mas no início sim. Quando eu fui para a Creche da primeira vez, e refiro outra vez, não estava preparada para ir para a Creche, porque eu era para estagiar em Jardim de Infância e depois na altura houve uma mudança no próprio primeiro dia de estágio. E, assim de repente... a diretora pedagógica da Instituição disse, “A minha sala está muito cheia, por isso se não te importas vais para a Creche”, e...Eu fui, sem medo nenhum, mas com um bocadinho de receio, porque dizia “O que vou fazer agora com os bebés”. Uma coisa eu sabia e tinha a certeza, brincar com eles, e eu brincava (Riso). Mas também

houve muita parte de acolhimento tanto das crianças como das Educadoras e... também para eu poder fazer o máximo para que as crianças se sentissem felizes e realizadas.

Entrevistador: Ou seja adquiriste mais esse conteúdo na prática, mas também nunca perdendo o apoio da parte de um profissional, neste caso num docente que é especialista na área da Creche

MARIANA: Claro, claro. Veio complementando aquilo que... Por exemplo eu vejo agora no terceiro ano, as coisas que eu aprendi na teoria sobre Creche, eu já digo que veio complementar e fundamentar aquilo que eu já tinha vivenciado na minha prática. Porque realmente há pessoas que pensam que, “ah Creche! Aquilo em Creche não se faz nada, Creche é só brincar!”

Entrevistador: E vocês ainda sentem isso algumas vezes, por parte de colegas?

MARIANA: Eu não sinto.

Entrevistador: Ou por parte de profissionais?

MARIANA: Sim, há profissionais de Educação de Infância que não trabalham em Creche e pensam que não se faz nada com Creche. Assim como outros profissionais sem serem Educadores de Infância, como por exemplo professores do primeiro ciclo que acham que é desnecessário um profissional em Creche. “Para quê? O que é que se faz lá, brincar com as crianças, mudar fraldas, isso... qualquer pessoa faz, não precisa de uma formação!” Mas, penso eu que para tudo é preciso uma preparação e uma formação, pois estamos a lidar com crianças, com vida e não com coisas. Por isso a Creche deveria ser a base de toda a formação humana e cada vez muito mais, porque as crianças são seres que se desenvolvem muito facilmente, no contexto em que nós vivemos, nós sabemos que as crianças de hoje não são as crianças de ontem, não podemos ver as crianças de hoje com os olhos de ontem e devemos acompanhá-las na sua evolução e no seu ritmo individualmente. Não podemos também exigir que todas as crianças sejam iguais porque se fizermos delas iguais nós também estamos um bocadinho perdidas, pois deixamos umas para trás e puxamos mais por outras. Acho que é uma vivência muito espetacular e não me importava de trabalhar de novo na Creche, porque aprendi muito, mesmo muito.

CAROLINA: Eu, pronto. A experiência da Mariana foi muita, eu a experiência numa instituição, ainda não estive, mas nomeadamente ao que se refere aos conteúdos, eu acho que as cadeiras de psicossociologia; estou a falar do ponto concreto de hoje, ao que me aconteceu até agora; desde as cadeiras de psicossociologia e nomeadamente das cadeiras que a professora Maria João deu de Opção que foi Creche – Contexto Educativo e Afetivo e alguns seminários também, onde abordou muito a problemática da Creche.

MARIANA: E nós também tivemos no segundo ano uma disciplina de prática pedagógica que nos levou ao encontro das crianças da Creche e das outras crianças todas, das outras valências.

Entrevistador: Querem dizer que no segundo ano já houve alguma sensibilização?

MARIANA: Sim, nós tivemos a oportunidade de ir conhecer e visitar todas as valências, para termos a ideia de como tudo funciona.

Entrevistador: Mas isso também faz parte.

MARIANA: Sim faz parte da prática pedagogia.

Entrevistador: A Creche não pode ser vista só de uma forma teórica, porque essas vivências que vocês contactaram, também faz com que vocês construam os vossos conhecimentos!

MARIANA: É isso que eu estava a dizer. No primeiro ano de estágio eu não conhecia isso, mas depois ao longo do ano, do mesmo ano, muitas coisas foram surgindo através da teoria, na cadeira da professora Maria João.

CAROLINA: Vamos retomar um bocadinho da questão anterior. A teoria e a prática andam sempre de mãos dadas. Primeiro é-nos facultado o conhecimento da própria criança em idade de Creche e depois com o autoconhecimento e como a própria criança vive, sente e adquire, já temos noções para depois irmos para o terreno e percebermos, porquê que acontece daquela forma. Basta pegar em Piaget e ver que no seu primeiro estágio de desenvolvimento que defende, já nos dá muita informação, como nós podemos lidar e conhecer a criança no seu interior, não é, e no seu exterior também, da forma como ela adquire o conhecimento. Lá está, esta mão dada sempre com o outro, teoria-prática. Depois depende da sensibilidade de cada pessoa. Somos todos diferentes, uns têm mais sensibilidade do que o outro, outros são mais criativos do que outros, isto depois é conjunto de características individuais que fazem com que cada ser seja único. E acho que deve ser assim desta forma que...

Entrevistador: Portanto, considera que a escola tem transmitido bons conhecimentos para...

MARIANA e CAROLINA: Sim, sim, considero que ...

CAROLINA: A escola tem transmitido bons conhecimentos para que nós possamos a partir daí desenvolvê-los e pô-los em prática e ir mais além na Creche.

MARIANA: Na Creche, sim. Eu acho que nós estamos bem preparados até porque há escolas superiores de educação que não contemplam a formação do Educador em Creche. E nós somos umas privilegiadas.

CAROLINA: Pois umas privilegiadas. E depois não é só isso, a ponte... A professora Maria João sempre que apresentava ou apresenta uma aula, ou até mesmo em reuniões de reflexão da prática...

MARIANA: Faz sempre pontes com a Creche.

CAROLINA: Lá está, sempre que apresenta uma situação concreta, faz sempre a ponte “E na Creche seria desta forma ou possivelmente poderíamos...”, sempre uma pequena ponte...

MARIANA: Porque a Creche é uma valência importante. É onde tudo começa. Mas infelizmente na nossa sociedade e pelo Ministério da Educação nem é reconhecida!

Entrevistador: Não, não. O ministério que a tutela não é o da educação.

MARIANA: Pois, pois não é o Ministério da Segurança Social. Então quer dizer que o próprio Ministério da Educação não a vê como uma necessidade.

Entrevistador: O próprio Ministério da Educação só vê a criança a partir dos 3 anos de idade.

CAROLINA: Pois eles se calhar até são capazes de ver, só que fazer um investimento agora, numa base que eles se calhar não têm meios económicos para investir, passarem a ocultar. Porque é impossível que no meio de tanta gente a pensar e sentir esta necessidade, não exteriorizem. Se calhar preferem não se envolverem, para depois não...

MARIANA: Mas isso depois reflete-se nas próprias Educadoras que, depois também não valorizam os próprios colegas que trabalham na Creche. Não valorizam.

Entrevistador: É verdade!

CAROLINA: Mas, isso também é uma questão de mentalidades. Nós estamos num processo de revolução de mentalidades que nem sempre todas as pessoas acompanham a evolução dos tempos. Lá está.

Entrevistador: Se bem que... eu noto, como entrevistadora, que há colegas nossas que desvalorizam a Creche e há senhoras com 12,13,14,15 anos de profissão de Educadoras de Infância, que afincam a pés juntos a sua importância na Creche. E é interessante ver que há ali, não todas, mas... houve uma pessoa, que eu entrevistei, que defende a cem por cento a sua opinião "É muito importante ser e ter um Educador em Creche". E em contra partida já tive colegas minhas e vossas, recentes, e idades diferentes que não...

MARIANA e CAROLINA: Não acompanham a evolução dos tempos ou não quiseram evoluir.

Entrevistador: ... e ainda continuam a ver a Creche, como... Aliás, eu própria quando fui estagiar para a Creche, tive uma colega que me disse; "Olha que tu prepara-te que não vais fazer nada. Tu vais para lá, para estar a manhã toda no pote com eles", e eu ainda pensei "Será?", e ela rapidamente me disse; "não olha que aquilo lá não se faz nada é só estar toda a manhã no pote com eles." Quer dizer uma colega que tinha estado no ano anterior a estagiar na Creche, eu aceitei aquilo como um desafio e nunca como um dado adquirido. Pensei, isso aconteceu contigo, mas vamos ver se não acontece comigo e eu própria acabei por verificar que aquilo não era assim.

MARIANA: Parte da sensibilidade de cada um

CAROLINA: Todos recebemos a informação, mas depois o trabalhar da informação depende de cada pessoa. Lá está, podemos utilizar expressões universais, mas elas são

sempre muito próprias. São sempre muito próprias, porque o sol, quando nasce, nasce para todos, mas enquanto uns vêm a brilhar, azul, amarelo, cor-de-rosa...

MARIANA: Cada um vê à sua maneira.

CAROLINA: Exatamente. Recebemos mas não valorizamos da mesma maneira. Independente de haver pessoal muito jovem que estão na mesma área e ainda não vê com olhos modernos essa evolução do tempo. Ficam agarrados ao passado.

MARIANA: E ainda perguntam quando estamos a estagiar; “mas o que é que vocês fazem lá? Eu acho que é uma perda de tempo” e são colegas nossos.

CAROLINA: Mas podemos ir mais longe, porque não é só na Creche, mas também no Jardim de Infância. Ainda há colegas nossas que...

MARIANA: Oh aquilo lá é brincar, é só brincar.

CAROLINA: Pensam que “vão dormir e depois de manhã fazem isto e aquilo, depois a manhã está terminar e depois acabou e toca a andar. Ainda há colegas com essa mentalidade do *laissez faire, laissez passer*. E nem mais.

MARIANA: Mas o importante é que cada uma de nós não deixe cair nesse ridículo.

CAROLINA: Nós é que temos que dar o testemunho! Que realmente é importante

Entrevistador: Quer dizer nós temos que reinventar uma nova força.

MARIANA: Sim, sim temos que ser inovadores. Um Educador inovador, se não ficamos ali perdidos.

CAROLINA: E muito atento. Muito atento às crianças e a todo o meio envolvente. Às crianças, aos colegas, ao pessoal, à comunidade educativa.

Entrevistador: Pegando neste foco de discussão que vocês já foram dizendo algumas características, mas que eu gostava que especificassem mais. Portanto, ao longo da vossa formação inicial, vocês foram construindo e também vos foi transmitido algumas competências para a Valência de Creche. E, eu gostava de saber que competências vocês acham que são fundamentais para exercer uma prática de qualidade em Creche. Serão competências mais pessoais, mais profissionais?

MARIANA: As duas coisas. Eu acho que tanto uma coisa como a outra, tem que estar muito bem encadeadas, porque um Educador da Creche, se não for humano, também não vai a lado nenhum no seu profissionalismo.

Entrevistador: Portanto eu pessoa, eu profissional.

CAROLINA: Apontamos o humanismo como base.

MARIANA: Porque se for só profissional e não for humano, também, vá, não...

Entrevistador: Isabel Alarcão tem uma frase de que eu gosto muito, que é, o ser Educador de Infância, o eu pessoal nunca se pode distanciar do eu profissional, têm que andar sempre de mãos dadas. Porque realmente se nós não formos Educadores de Infância humanos, como nome nos indica inicialmente, nós não conseguimos, porque nós estamos a lidar com vidas, ainda para mais com seres ali a brotar, que estão digamos prontos..., não é a ser moldados, mas estão prontos a receber.

CAROLINA: Lá está, estas são as características que temos que evidenciar e temos vindo a anunciar. Era como tu estavas a dizer, ser humano.

MARIANA: Muito humano, atento.

CAROLINA: Muito atento, disponível.

MARIANA: Disponível para a criança.

CAROLINA: Criativo, sensível. Não é? É preciso ter muito conhecimento também, inovadora.

MARIANA: Porque se não torna-se sempre muito monótono muita rotina, uma rotina não saudável. Torna-se uma monotonia.

CAROLINA: É preciso estar muito atento, não é Mariana. Tudo aquilo que é produzido em termos de conhecimento científico, estar sempre também minimamente informado de tudo que vai surgindo de novo, para podermos ter também uma prática de qualidade. Porque se nós vamos, sempre restringir a dois ou três autores que pensaram desta forma e daquela e que fechamos os olhos aos outros; ou seja é como os modelos, um modelo é muito bom e pode-se por em prática, mas também é preciso ter um conhecimento dos outros. E lá está, nós também devemos ter sempre os nossos padrões, mas não fechar os olhos a tudo que vem do exterior. Essa própria mudança que vem da sociedade, essa aldeia global na qual vivemos, esses fenómenos migratórios que também vivemos. Isso são características que o Educador tem que ter, valorizar e apropriar no seu dia-a-dia. Mas isto parte sempre do Educador que tem que tem que estar atento e sensível, para depois ir buscar uma característica daqui e outra dali, é aplicá-las, é valorizar sempre o que a criança diz, deixar a criança ser autora do seu próprio conhecimento, fazer com que ela se envolva no seu próprio conhecimento. Mas se o Educador não estiver atento e não for sensível e se rotular a criança, não há conhecimento.

MARIANA: Não há conhecimento, há um bloqueio.

CAROLINA: Eu acho que, se no fundo o Educador não tiver a capacidade de se dominar e de deixar o outro se desenvolver. Não podemos obrigar que a criança a dizer aquilo que nós queremos. Porque se fizermos uma pergunta e a resposta não for dada nos nossos moldes, “tu não respondes, responde o outro, porque gostei de uma palavra que o outro disse!”, pronto já não está a ter a sensibilidade de deixar desenvolver como deve de ser. Como no seminário que tivemos no sábado, aquela prática de segunda-feira que têm os Educadores; “que fizeste, o que não fizeste e então?” em que parece que toda a gente responde e ninguém responde nada de jeito.

MARIANA: Claro é tudo um monólogo.

CAROLINA: Se o Educador ouviu que uma criança foi, sei lá... para a aldeia e o Educador até vive numa aldeia, ele vai dizer “ai, vou ter que ouvir o que já conheço do dia-a-dia” e se outra criança diz que foi à praia, prefere destacar aquele que vive mais e tem mais benesses e prefere ocultar aquela criança que é mais humilde, que até se calhar descobriu um ninho com ovos de passarinhos. Pronto se calhar poderia valorizar também, crianças que têm experiências gratificantes, mas que não são visíveis aos olhos da sociedade, e deixar destacar mais essas crianças. Enquanto as outras que a gente já sabe que vão, que fazem já têm um conhecimento muito diferente

Entrevistador: Também, o Educador deve ter então uma competência de filtrar.

CAROLINA: Sim, tem que estar sensível e deixar que a criança se exprima, que pode não ser todas, como diziam num seminário que, pode ser só uma, mas devemos valorizar e trabalhar a partir das motivações.

Entrevistador: E assim, caminhamos de imediato para as práticas. Para as práticas de qualidade. Que práticas de qualidade vocês consideram válidas e pertinentes para a Creche?

MARIANA: Hummm... Práticas válidas?

Entrevistador: Sim.

MARIANA: Por exemplo... começamos numa prática do Educador estimulador da criança que está a adquirir a marcha e adquirir a linguagem. É muito importante haver uma boa estimulação da parte do Educador e um incentivo. Se uma criança inicia a marcha e depois deixa de caminhar, é importante sabermos o porquê, é importante estarmos atentos e pensar porque é que ela deixou de caminhar. É importante haver sempre um grande diálogo com os pais, uma prática ligada a eles, uma parceria, um trabalho conjunto com os pais, porque na Creche nós não podemos fazer um trabalho sozinho, temos que ter um trabalho conjunto, de modo que a prática seja mais rica.

Entrevistador: Portanto, consideras que uma das práticas de qualidade para a Valência de Creche seria por exemplo, o acompanhamento individual, a parceria com os pais...

MARIANA: Sim relação pais e Educador, que é muito importante.

Entrevistador: E outros agentes educativos, não?

MARIANA: Também são importantes, mas ali... eu acho que o mais importante são os pais. Porque são os pais... A criança no primeiro ano de vida ainda está na fase da vinculação. E se a Educadora diz que a criança está preparada para iniciar a sua alimentação com sólidos onde vai começar a mastigação, vai criara novas sensibilidades, vai começar a sentir o sabor e texturas, outras formas de comida e se o pai chega a casa e diz que não vale a pena tudo isto e dá-lhe papa, e por sua vez o Educador exige que coma a sopa e a comida... Se não há um trabalho de relação entre Educador e pais, há um trabalho desnecessário. Há uma prática de pouca qualidade e deixamos que a criança fique confusa. “Então afinal!”, elas não falam mas percebem e vão procurar a parte mais fácil e cómoda. Chega à instituição e não quer comer algo

sólido, porque está habituada a comer sempre uma papa, uma coisa pronta a engolir sem mastigar. Acho que é muito importante, os primeiros anos de vida, assim como os outros também, mas na Creche ter sempre um trabalho de conjunto pais e Educadores e claro não por à margem o meio envolvente. Porque a criança quando começa a sua marcha, começa a falar, começa a..., é importante levá-la para fora e dizer-lhe “Olha tu está a ver isto? Isto é uma planta. Elas podem não saber falar, mas têm o direito de conhecer. Tu ao dizeres que é uma planta vai ficar dentro dela alguma coisa e alguma curiosidade. Devemos levar a criança a ter conhecimento com outras coisas. Eu fiz essa experiência, porque na minha prática, nós levamos as crianças sempre ao parque do Fontelo. Havia muitas crianças que nunca brincaram com terra e, é muito importante elas mexer na terra, para ver como é que foi, como é que é, como é que sente e, se puser um bocado na boca também não faz mal (risos), porque ela está a sentir a textura, é uma outra forma de conhecer. E também levar as crianças para outros locais, a passear, a conhecer e a contactar com o exterior. A educação assim tem mais qualidade. Transmite à criança, dá-lhe um maior desenvolvimento e abre um maior leque e vai ver para o futuro o que é o mundo, o que é a rodeia e conhecer o meio em que ela está envolvida

Entrevistador: O conhecimento de si e do mundo que a rodeia.

MARIANA: Hum, hum, e também... Porque é que não convidamos o pai, para vir contar uma história? A criança vai sentir e ver “Uau o meu pai está a contar uma história, afinal ele não conta histórias só para mim, mas também conta para os outros meninos!”, ou “afinal não é só a minha mãe que conta-me histórias, o pai do outro menino também conta!”. Nos dois anos já se nota bem isso e as crianças tomam como referência “Ai é o meu pai, o meu pai!”

CAROLINA: Isso é algo de fantástico. Eu concordo inteiramente com o que acaba de dizer a Mariana. Realmente só existe qualidade quando sentimos que a criança está feliz e o Educador trabalhou para o seu bem-estar. É mesmo isto. A qualidade existe quando nos proporcionam um bem-estar físico, psicológico que contribuiu para uma modificação pela positiva. Por isso todas as experiências que a Mariana esteve a referir, se forem levadas a cabo com um Educador insensível, mesmo que as crianças metam a areia na boca e ... a prática não terá qualidade, só quando houver esta modificação interior é que isso será adquirir a qualidade. Porque a qualidade não se vê, a qualidade sente-se. É assim, pode-se ver a qualidade nos equipamentos, nos cuidados que devemos ter com a alimentação, com a seleção dos ingredientes para as refeições, que também serão indicadores de qualidades, mas isso são sinais externos, porque se não houver uma assimilação de um padrão interno de qualidade, não há qualidade pedagógica e alteração de práticas. Eu acho que isto entra no caminho daquilo que a Mariana disse de tudo isto, mais com a modificação interior de padrões de qualidade. E que a criança sinta que realmente que foi valorizada e que assimilou pela positiva com qualidade, com segurança.

MARIANA: E o Educador também ter qualidade na sua ação deve levar o mundo exterior para dentro da sala que é muito importante.

Entrevistador: Através de...

MARIANA: Através dos pais, de um contador de histórias, através de... muitas outras coisas

Entrevistador: Dispositivos lúdico-pedagógicos

CAROLINA: Levar uma aldeia global para a sala.

MARIANA: É muito, muito importante, porque a criança não vive num meio isolado e a sala de atividades não é uma ilha, não é um espaço isolado. Deve ser um espaço aberto. Porque também...não concordo com o que alguns Educadores fazem. Há Educadores que não permitem que os pais entrem na sala, que não permitem que outros entrem na sala.

CAROLINA: Que é com receio que vejam o trabalho que lá é feito.

MARIANA: Exatamente. E eu acho que um pai ou nós estagiários devemos de desafiar, mesmo que o Educador diga que não é para entrar, nós não devemos ter medo de o desafiar e incentivar os pais, tudo em prol das crianças

CAROLINA: Não. Tem que entrar. Quando escondemos alguma coisa é porque temos vergonha daquilo que lá temos. Ou vergonha, ou receio, algo...

MARIANA: Ou, não gostamos daquilo que fazemos.

CAROLINA: Lá está. Há alguma coisa de negativo quando a gente oculta. O ocultar já é para esconder. Ora se, se oculta é porque há ali qualquer coisa que tem que ser revista e não pode ser vista. E... eu acho que este é um tabu que em algumas instituições tem que ser quebrado para haver qualidade. Porque podemos dizer que na sala Y e Z há qualidade devido às práticas que o Educador faculta, devido às práticas que as crianças adquirem e realizam, mas dentro das quatro paredes ninguém pode entrar...não há qualidade. Podem estar lá os eletrodomésticos, os materiais, tudo do bom e melhor, as crianças podem andar ali de pantufinhas, tudo *xpto*, mas se estiver tudo dentro de uma esfera muito fechada, não há qualidade. E... em contra partida pode haver muita qualidade com meios muito rudimentares, muito pobres.

Entrevistador: Portanto dizes que, a qualidade não depende só das estruturas físicas mas também com a estrutura de pessoal

CAROLINA: Eu acho que passa essencialmente por aí. Porque podemos levar as crianças para um buraco na rua protegido e deixá-las sujar-se e brincarem e poder haver muita qualidade. E podem deixá-las estar num sala multi-ecológica de último grito e estar ali atrofiadas. Por isso, qualidade da prática pedagógica com crianças em estruturas muito certinhas ou sem estruturas... acho que não é por aí que a qualidade vai.

Entrevistador: Muito bem. E já que falamos tanto do profissional do Educador de Infância em Creche, qual é a importância, para vocês, que um profissional tem neste espaço de Creche?

CAROLINA: É um segundo pai e segunda mãe da criança. A importância que ele tem para a criança na educação de infância, na Creche o Educador é o pai e a mãe.

Entrevistador: Então acham que o Educador os pode substituir?

CAROLINA: Não substitui, mas pode substituir.

Entrevistador: De que forma?

CAROLINA: De que forma. Se por exemplo pegarmos num caso de uma criança que não tenha muito carinho em casa, que tenha sido um tanto ou quanto rejeitada, ela pode ver no Educador o pai ou a mãe que gostava de ter tido e que ainda não teve. O Educador deve facultar à criança, proporcionar à criança experiências e afetos que ela não tem mas que lhe pode dar.

Entrevistador: Portanto um ambiente acolhedor, propício, de desenvolvimento e bem-estar...

CAROLINA: Sim, sim. Muitas vezes o Educador substitui o pai e a mãe.

Entrevistador: E ao longo dessa importância, que importância lhe atribui mais.

MARIANA: Uma das importâncias do Educador na Creche é o Educador sentir que ele é o espelho para as crianças, é o modelo. Porque as crianças estão na fase da descoberta e passam muito tempo com o Educador, então todas as experiências, tudo... todas os gestos, pequenos gestos, as crianças estão atentas e passa a imitar...

CAROLINA: Pois ele passa a ser o modelo e o espelho da e para a criança.

MARIANA: O Educador também deve ser uma pessoa muito criativa e uma pessoa que leva as crianças a ter muita imaginação. E esta imaginação vai levar a uma descoberta que por sua vez a descoberta leva a um desenvolvimento. Mas para isso o Educador deve ser aberto e flexível.

CAROLINA: E ter muito cuidado com se expressa, com a linguagem, pois as crianças estão na fase de aquisição da linguagem e de se expressar, a forma como o Educador fala e se refere às outras crianças, a forma como o Educador solicita à criança que chegue isto ou aquilo, ao dizer “faz favor traz-me isso, obrigada” e todas estas condições e expressões faz com que a criança interiorize, a criança assimila o bem ou o mal que o Educador transmite. Se for um Educador sensível e com uma educação extrema, teremos crianças muito bem-educadas, que levaram também para os pais, para o exterior. As crianças podem ser agentes de modificação de próprio meio familiar, através da linguagem, através das rotinas, através da própria visão do mundo, através dos hábitos alimentares, que podem ser crianças que introduzam em casa mudanças alimentares. Se o Educador tiver a sensibilidade de transmitir à criança... lá está, volto outra vez à mesma palavra, se for um Educador atento e sensível ele pode fazer “milagres” com as suas crianças. Agora... se ele não tiver o dom, claro que vai ser mais difícil.

MARIANA: Não é preciso ter muitas coisas, muito material. Por aqui não passa o material, por aí passa o ser da pessoa, não é o fazer, é o ser do Educador, de um bom Educador. Não quer dizer o fazer muitas coisas, é o ser.

CAROLINA: É, tem que saber estar para saber fazer.

MARIANA: Porque se, o Educador faz muitas coisas e não o é, não é humano e não é... Como se ouve dizer “deixa-o chorar para um canto, deixa-o para aí fazer birra, que não me chateie a cabeça”, eu acho que... coitada da criança. O que importa é...

CAROLINA: É a sensibilidade de cada um. Mas a sensibilidade pela positiva, porque há Educadores que são muito sensíveis e que não lhes podem dizer e acontecer nada, mas... não é nesse sentido que me refiro à sensibilidade.

MARIANA: Educador não pode ser melado, não pode estar sempre “aí coitadinho, aí...” e lá vai a correr para o proteger. (risos). Isso é lamecha.

MARIANA: A criança também chora e devemos deixa-la chora porque é uma forma de se expressar. Não quer dizer que a criança não pode cair, porque ela também cai...

CAROLINA: A criança também tem que ter o momento dela para libertar a tensão que lá vai dentro, no cantinho dela, como ela escolheu.

MARIANA: Tem que ser sensível. Mas, não podemos estar nos extremos, nem de muito nem de pouco. Dependemos do equilíbrio

Entrevistador: Portanto, para vocês faz todo o sentido, um Educador de Infância em Creche

MARIANA e CAROLINA: Ah pois faz.

CAROLINA: E deveria haver muitos mais. Mas se calhar passarem num exame de sensibilidade. (risos) Arranjarem um modelo de teste onde determinadas competências teriam que ser visíveis no Educador, para não cometermos o erro de ter profissionais nessa área que não deveriam estar

MARIANA: Porque eles fazem coisa que não deviam e não podem fazer

Entrevistador: Vocês então arriscam-se a definir um possível perfil de Educador de Infância para a Creche?

CAROLINA: Que não há!

MARIANA: Ser humano.

MARIANA e CAROLINA: Sensível.

MARIANA e CAROLINA: Atento.

Momento de silêncio seguido de risos.

CAROLINA: Estamos a duas a dizer a mesma coisa. Dizes primeiro uma e depois digo eu outra (Risos)

Entrevistador: Então, vamos lá. Diz uma a Mariana e outra a Carolina. Arriscam um perfil para um profissional em Creche, então enumerem algumas características que constituem esse perfil. Por exemplo, Mariana uma.

MARIANA: Aberto.

CAROLINA: Sensível.

MARIANA: Humano.

CAROLINA: Atento.

MARIANA: Acolhedor.

CAROLINA: Imagi.. aí criativo, peço desculpa;

MARIANA: Disponível;

CAROLINA: Hummm. Não é por nada mas tudo isto já é muito forte, porque disponível diz muito

Entrevistador: E a nível de articulações mais científicas, não acham que é necessário...?

CAROLINA: Aí temos que ser Educadores inovadores, ao mesmo tempo que tenham uma atualização permanente da formação.

MARIANA: Com a necessidade de conhecer sempre mais.

CAROLINA: Promotores do conhecimento. Que divulguem as suas práticas, que as deixem conhecer, que as nomeiem, que facultem uns aos outros tudo aquilo que fazem. Porque nas outras áreas há muita produção, nas outras áreas do ensino, enquanto propriamente na Creche, a produção ainda é um tanto ou quanto incipiente, porque se calhar os Educadores também não querem ter muito trabalho de divulgar. Já se começa a assistir que muitos Educadores já começam a publicar artigos e ao mesmo tempo também levam as suas crianças a produzir alguns artigos e trabalhos e as crianças começa a sentir-se valorizadas como tal e começa também a mudar o espelho desta área. Enquanto não houver uma produção mais visível, lá está enquanto o Educador não for arquiteto, o Sr. Arquiteto ou engenheiro das suas obras dando um pouco mais de visibilidade pela positiva para transformar, um tanto ou quanto, esta área. Lá está, tem que o Educador ser tudo aquilo que eu e a Mariana dissemos inovador, sensível, atento...

Entrevistador: Ter também que ter conhecimento ao nível do desenvolvimento global da criança! Não vos parece também...

CAROLINA: Sim, da criança, da sociedade. Destas mudanças e mutações todas que há, porque o Educador de hoje em dia recebe crianças da área de residência mas também de outros pontos do mundo. Convém que ele também conheça, um tanto ou quanto essas crianças, de onde vêm, qual era o seu meio, para depois na sala não deixar

que essa criança não se desenvolva. Apesar de ter tido saído do país dela, ela vai continuar a ser uma criança que vai continuar a crescer dentro do país que a acolheu, como no país que deixou. Lá está, acho que o Educador deve ter ali, um conjunto de multi-saberes, para ele poder ter uma prática de qualidade.

Entrevistador: Hum, hum. Realmente esta entrevista foi muito, muito interessante, e eu agradeço a vossa disponibilidade por me ajudarem.

CAROLINA: Estamos sempre disponíveis, não é Mariana e Beatriz!
(Risos)

Entrevistador: Obrigada.



Entrevista n.º3

Entrevista efetuada às Educadoras de Infância do Centro Infantil da Feira - Santa Maria da Feira	
Entrevistadas	Filó, Vera, Lúcia, Júlia, Ana, Mónica, Mara e Raquel
Data	julho de 2008
Mote Introdutório	<p>Na perspetiva de compreender</p> <ul style="list-style-type: none">- os conhecimentos construídos e/ou adquiridos em contexto da formação e/ou da prática como construtores dos saberes e das competências gerais e específicas, para o desenrolar da ação pedagógica em Creche;- as experiências resultantes de práticas de qualidade em Creche como meio de co-construção das competências gerais e específicas;

Entrevistador: Vou iniciar por fazer questões sobre o que é a vossa profissão e como chegaram até aqui. E a primeira questão que vou colocar é...

FILÓ: Só para mim e para a Raquel?

Entrevistador: Não para todas. Vão falando à medida que vou questionando num diálogo aberto. Qual o percurso efetuado até à decisão de ser Educadoras de Infância. Como é que vocês decidiram ser Educadoras de Infância. Se foi um sonho de criança, se foi...

FILÓ: O meu foi. Posso falar? Foi um sonho de criança... ainda no colégio, com a Graça Amorim. O Colégio nessa altura tinha um Jardim-escola, isto já há muitos anos. E a nossa dedicação era, tocava a campainha e íamos nós para lá. Lembro-me perfeitamente ... que nós as duas vínhamos a correr, mal tocava e vínhamos diretos à parte do Jardim-escola que a Educadora chamava-se Filó, nunca mais me esqueci, Filó e vínhamos buscar os miúdos e estávamos as duas feitas tolas a brincar com os meninos cá em baixo na zona que era destinada à parte do Jardim-escola. E lembro-me um dia no banco no jardim das rosas, nós as duas a conversar uma com a outra, a dizer que queríamos ser as duas Educadoras de infância. E eu dizia assim, “ O meu pai não quer”, por que acha que Educadora de Infância... não, ainda ao menos se fosse professora, do ensino primário... agora Educadora de infância. E, então o que é que ele me fez, obrigou-me, o meu pai obrigou-me, a fazer exame, a fazer admissão ao magistério primário. E eu fiz, em Viseu. Andei em explicações, e naquilo tudo, só para fazer a vontade do meu pai, mas eu sempre disse que aquilo, eu não iria fazer de maneira nenhuma. E foi e chumbei. Depois fui para a Paula Frassinetti sem o meu pai saber. Ia e vinha todos os dias, a minha mãe é que me dava cobertura (RISOS) e andei assim até ao fim do primeiro período. No primeiro período tive boas notas, e aí tive a oportunidade

de dizer... Porque o meu pai andava sempre a dizer “O que é que ela anda a fazer no Porto”. E então a minha mãe dizia “Olha vai para casa dos primos, olha anda a ver se consegue alguma coisa!”, porque eu tinha chumbado no exame do Magistério. Quando chegou o final do primeiro período, eu tinha tirado boas notas embora aquelas freiras fossem... humm havia lá algumas...pronto. Aí também foi um bocado de orgulho, de dizer, eu tenho boas notas, agora não me vais dizer que não. Foi nessa altura que disse ao meu pai. O meu pai percebeu ... pronto. Não ficou muito contente mas disse que se é isso que queres, continua. Porque Educadora de infância há trinta e tal anos não tinha assim um peso tão grande. E foi aí que o meu sonho foi à frente e assim continuou por diante. E, a Graça também foi Educadora de infância. E assim começou.

RAQUEL: Então agora vou falar eu. É assim eu tal como a Filó, também fiz admissão ao magistério primário. Porque o meu pai também achava que ser professora primária era uma profissão bonita para uma menina. Só que eu também andei em Aveiro e chumbei. Chumbei e entretanto fiquei em casa naquele ano. Fiquei em casa e... esta casa abriu, o Centro infantil abriu, entretanto. Abriu entretanto e havia a necessidade de uma auxiliar de..., na altura nós chamávamos monitora...

JÚLIA: Era o nome. Era o nome que se lhe dava.

RAQUEL: Exato. Foi assim que vim para aqui como auxiliar socioeducativa, hoje, hoje chama-se assim. Trabalhei aqui cinco anos com essa categoria e depois foi, houve... Como é Ana?... a oportunidade de fazer o curso de Educadora de Infância...

ANA: Mas no início tu não conseguiste, primeiro era só...

RAQUEL: Não tinha o tempo de serviço.

ANA:... com cinco anos até Maio.

RAQUEL: Exatamente. Não consegui entrar na primeira rodada, entrei na segunda rodada. E hoje cá estou há trinta e ...

ANA:... três

RAQUEL: ...três anos

MÓNICA: E assim, eu recordar, dizer o porquê, como é que eu consegui chegar até aqui é um percurso bastante dura e um bocadinho triste para mim, porque eu tenho que ser... Educadora de infância. É assim, eu acabei o quinto ano, estava em Luanda, em Angola, e quis ir para a escola de psicologia, que era o *Tintor* para tirar ou psicologia, ou Educadora de infância. Entretanto, cheguei lá com o meu pai para me inscrever, como tinha quinze anos, mas era para estudar o sexto e o sétimo, que era muito novinha. Tinha que ter pelo menos dezassete, e entretanto fui. Mas, entretanto houve a guerra e eu tive que vir fugida sem nada e vim parar a terras de São João da Madeira e inscrevi-me no fundo de desemprego porque tinha que trabalhar em alguma coisa. Tinha um filho para criar e... por acaso houve um concurso para uma auxiliar de educação numa Creche lá para o Infantário de São João da Madeira, e eu entre duzentas e tal concorrentes, fiquei selecionada nos primeiros cinco lugares. Entretanto pela grande necessidade que havia, entrei, fui das primeiras a entrar. Estive sete anos como

monitora, mas sempre a alimentar o sonho de ser Educadora e a lutar por isso. Juntamente com as minhas colegas, até para Lisboa chegamos a ir, e muitos trabalhos realizados e muito pedido, muitos pedidos para conseguirmos, por tanto, tirar o curso de Educadoras. Entretanto houve a tal possibilidade ao fim de sete anos e foi logo um grupo para... a Escola de Educadores Paula Frassinetti. Lá consegui concluir o curso. Entretanto, o ano passado acabei a Licenciatura.

Entrevistador: Onde?

MÓNICA: Na Universidade Aberta.

RAQUEL: Ah... Também me faltou essa parte. Eu também fiz a Licenciatura na Universidade Aberta há uns quatro anos.

ANA: A minha vida é parecida. Portanto, eu era um sonho de criança, sempre quis ser Educadora, só que fiz o quinto ano e não tinha dinheiro, porque era só no Porto que havia. Fui fazer o sexto e o sétimo na altura, porque era muito nova. Acabei o sexto e sétimo e fiquei em casa porque não tinha hipótese de ir para lado nenhum. Entretanto... falava-se que ia abrir isto, eu tinha acabado o sétimo ano e concorri, para Lisboa para... Porque na altura ainda era em Lisboa... para aqui e entrei logo. Fui das primeiras a entrar, na altura... entrei para a secretaria, estive quinze dias na secretaria, porque como não era aquilo que eu queria... um dia faltou uma auxiliar... e como eu era a pessoas que tinha mais habilitações quando entrei, fiz logo o meu pedi... Não era aquilo que eu queria, faltou uma colega e eu pedi, já era a D. Ana, para me deixar eu ir para o grupo. Pronto ao fim de cerca de quinze dias, duas semanas, ... portanto foi o tempo que eu estive na secretaria, passei para o grupo e...surgiu a hipótese de ir tirar o curso. Já era casada e tinha um filho, mas o sonho foi maior e eu lutei contra o meu marido (sorrisos) e consegui. Fui logo das primeiras, foi muito complicado porque não havia transportes nem havia nada, eu tinha que ir à uma e meia da tarde para ter aulas às seis da tarde. Chegava a casa perto da meia-noite porque não havia transporte e eu tinha que vir para Espinho e de Espinho o meu marido tinha que me ir buscar de carro. Depois o segundo ano foi mais fácil, porque entretanto entrou mais gente. No primeiro ano fui sozinha, depois no segundo ano já entraram... já entraram mais e começamos a ir de carro à vez e entretanto começaram a aparecer os aspetos... o primeiro ano é que foi realmente bastante difícil, depois... e fiquei com a carteira profissional e tirei o curso e fiquei como Educadora e depois fiz a Licenciatura também há... portanto em 2002, há cinco, seis anos, na...Universidade Aberta. Pronto agora vou para (RISOS) a reforma. Já estou a ficar velha.

Entrevistador: E tu, Vera, és a mais recente, mas como chegaste até aqui?

VERA: Sim sou a mais recente, mas a minha história é um bocadinho parecida com a da Filó, é um sonho de criança. Frequentei a pré-escola, que naquela altura era na cave, numa casa lá de uma vizinha minha. Abriu ali, pronto a pré-escola e frequentei a pré e a partir daí nasceu o sonho. Andei na escola primária e nas minhas tardes livre ia para o Jardim de Infância ter com a Educadora que também se chamava Vera, por isso é que eu me ri, porque a Filó ia ter com a Educadora Filó e no meu caso eu sou Vera e a Educadora também era Vera. Ela deixava-me passar lá as tardes, quando passei para o Ciclo continuava, era crescidinha, mas na mesma continuava. Lembro-me que era às quartas e sextas-feiras à tarde a minha folga e lá estava eu na pré-escola a brincar com

os meninos. E... é assim os meus pais sempre adoraram a ideia, ao contrário da Filó por exemplo, e uma coisa que é engraçada, que me recordo ainda é... Eu vivo num lugar pequeno, onde toda a gente se conhece e onde toda a gente, desde que eu sou pequenina me diz, me dizia, “Olha a Educadora de infância, olha a menina que vai ser Educadora de infância”, toda a gente sabia. Porque eu sempre tive a minha casa cheia de crianças, ajudei os meus tios a criar os meus primos, ajudei os meus vizinhos a criar os filhos, eu levei sempre crianças para minha casa, eu tive sempre a casa com crianças, sempre. Mas isso toda a gente dizia, olha a Educadora de Infância lá vai com os meninos. Eu ao domingo ia à missa e da missa trazia umas quantas crianças para casa sempre. Ao domingo de manhã estava a casa cheia de crianças, era sempre assim. Pronto..., na altura, antes de eu ir para a faculdade foi a única fase que eu dizia que ia desistir, porque namorava há quatro anos e cismava que ir mais quatro anos para a faculdade era muito tempo e... preferia começar a trabalhar e ter um emprego e casar... e passei essa fase, mas na altura o meu namorado disse, “Nem penses, então és a Educadora de Infância do lugar! Nem penses, tu vais para a faculdade e tens todo o tempo do mundo” e... pronto fui e hoje aqui estou. Estagiei cá e tive sorte, muita sorte, fui chamada para vir para aqui trabalhar e cá estou.

LÚCIA: Eu. Eu andei cá mas não me lembro... de recordação... na altura quando andava cá de querer ser Educadora de infância. Lembro-me de dizer que queria ser Educadora de infância quando eu dizia que a minha mãe devia ter mais filhos, que eu queria mais irmãos, queria brincar com mais irmãos, então ela dizia que não, não ia ter mais irmãos. Então, aí lembro-me de dizer que então eu ia ser Educadora de infância e que ia ter muitos filhos...

FILÓ: E tem...

TODAS: (RISOS)

LÚCIA: Que ia ter muitos filhos, que não ia ter só dois como ela. E lutei sempre para isso. Fui tirar o curso, tirei o curso na Escola Santa Maria e a Licenciatura também tirei lá. Fui trabalhar onde estive a estagiar, depois fui para Reomeão e consegui vir para cá felizmente e estou aqui já alguns aninhos.

JÚLIA: Eu também gostei muito de ser Educadora de infância. Os meus pais tinham um grupo de amigos muito grande e eles tinham filhos mais pequeninos e eu passava o tempo todo com eles, pronto tomava sempre conta dos meninos todos. Mas depois quando fiz o décimo segundo ano, até já no sétimo ano, a minha ideia era psicologia, mas queria psicologia para trabalhar com crianças, por isso queria ter a certeza que iria trabalhar com crianças. Tirando o curso, era mais certo, trabalhar com crianças como Educadora de infância e... Pronto também era mais perto porque era o primeiro ano que abriu o magistério em Aveiro e para tirar o curso de psicologia teria que ir para o Porto. Mas foi mais precisamente por isso, psicologia poderia ir para outros ramos e ... eu para adultos não tenho muita apetência, de maneira que fui para Educadora de infância. E... depois vim para aqui, foi logo o primeiro sítio. Eu só fiquei... Quando vim para aqui foi só por seis meses, mas eu corri o risco porque... eu já não me lembro muito bem como é que isto estava, mas estava com uma instalação.

RAQUEL: Com uma comissão instalação

JÚLIA: Uma comissão instaladora e só poderíamos cá estar por seis meses ao fim de seis meses eles mandavam toda a gente embora, desde auxiliares e tudo.

ANA: É só... mas era só aquela meia dúzia que estava a ser colocada nessa altura...

JÚLIA: Pois, não, não.

RAQUEL: Nós estávamos efetivas.

JÚLIA: Ah, sim, sim vocês já estavam efetivas.

ANA: Porque nós já estávamos efetivas naquela altura.

RAQUEL: Quando entramos, ficamos logo efetivos.

JÚLIA: E disseram-nos que era só por seis meses mas de qualquer maneira...

RAQUEL: Já estamos aqui há muitos anos, há mais de trinta.

JÚLIA: ...eu concorri e depois tive a sorte que durante esses seis meses isto passou da comissão instaladora para o Centro Regional, por isso a mudança foi mesmo a nível do Centro Regional, portanto quem estava ficou na altura.

RAQUEL: Para aí há vinte e cinco anos. Lá está. Não... é, foi mais ou menos há vinte e cinco.

JÚLIA: E depois tirei a Licenciatura pela Universidade Aberta há quatro anos. Eu pelo contrário nunca idealizava ser Educadora de Infância. A minha vida deu uma volta desde o início, porque vim de Angola e precisei de trabalho. Aí foi a necessidade. Tive a opção e a oportunidade de regressar a este infantário e então vim para o infantário como servente. Aqui foi quando vi que realmente gostava de estar com as crianças e fui evoluindo. Evoluí, estudei à noite, tirei o curso e dediquei-me realmente a este projeto de vida que surgiu. Não era aquele que provavelmente que eu tinha na ideia. A minha ideia era outra. Eu idealizava sempre ou ser enfermeira ou ir para artes plásticas, mas... foi aqui que ingressei e realmente evolui e gosto muito deste trabalho. Tive pessoas que me ajudaram, fui... Tirei o curso de Educadora, houve essa oportunidade. Fui aqui aluna, entre aspas da Júlia.

JÚLIA: Aluna? (RISOS) Estagiei. Estagiei, com a Júlia.

RAQUEL: Aí... eu também fui. Tive colegas que na altura éramos mais novas, tínhamos mais paciência umas com as outras. Fui ajudada, fui muito ajudada, porque também gostava muito daquilo que fazia e gosto. Assumo que gosto. Por isso também se calhar não estaria aqui, acho que devemos lutar por aquilo que... eu tento transmitir sempre às pessoas que passam pela minha sala. Por isso... E mais não digo porque não evolui, não tirei a licenciatura, porque tive outros casos na vida muito mais importantes para resolver.

Entrevistador: Eu, para abreviar um pouco esta situação toda. Porque eu tenho aqui várias questões, mas a questão tempo também conta. Vou questionar logo fazendo a pergunta que eu gostaria mesmo de obter respostas mais objectivas da vossa parte. A

escola de formação com certeza que foi importante para todas vocês. Não foi por acaso que já que optaram por esta profissão fizeram a formação. E... grande parte de vocês optou por fazer uma formação à posteriori que foi a Licenciatura. Portanto a escola de formação teve o seu significado, no vosso trajeto e projeto de vida e enquanto profissionais. Mas eu gostava de saber em que é que a escola de formação foi relevante e vos trouxe algumas aportações (conhecimentos) quer a nível pessoal, quer a nível profissional, para serem Educadoras nas diferentes valências que existem na nossa profissão e nas instituições educativas, desde a Creche, Jardim de Infância e A.T.L. Sabendo eu que aqui existem as duas valências. Aqui no Centro Infantil existem as duas valências de Creche e Jardim de Infância., eu gostava de saber quais foram essas aportações (conhecimentos) que a escola vos trouxe para serem Educadoras em Jardim e em Creche.

FILÓ: Posso começar eu já que estamos a seguir esta ordem? Eu na altura a escola que havia perto era a escola Paula Frassinetti e não havia outra, portanto tive que optar mesmo pela Paula Frassinetti, porque no Porto naquela altura não existia mais nenhuma. Entretanto a nível de Creche, eu penso que a nível de Creche como Educadora tenho uma lacuna muito grande. Porque eu estagiei quase sempre em Jardim. Em Creche estagiei... estava a estagiar na Creche no “Bê-á-bá”, entretanto deu-se o 25 de Abril e aquilo foi tamanha confusão e acabou o estágio e... o estágio que era o meu segundo ano... o estágio acabou por ali, porque depois houve qualquer confusão e eu não concluí o estágio da Creche, portanto eu de Creche praticamente tive essa lacuna, porque é assim eu nunca estagiei em Creche. Estagiei o quê, no máximo um mês, de restos fiz sempre o meu estágio em Jardim de Infância, portanto eu sinto que tive sempre essa lacuna. Quando fiz a minha Licenciatura, também acho que fui, pronto, numa de querer saber mais, mas eu estava numa área diferente. Estava numa área diferente... estava na ação social e tive uma série de problemas, porque é assim... éramos só duas na turma que estávamos nesse grupo, que era eu e a Margarida Meneses que agora está como coordenadora de cá do centro regional educativo... e era só eu e a Margarida. E era só eu e a Margarida. A Margarida estava com o equipamento e eu estava com os menores. E eu senti-me um bocado perdida quando me pediam um determinado trabalho ligado aos miúdos, eu tive que socorrer ao centro do Furadouro onde tinha colegas conhecidas e tinha que fazer algo numas crianças que não eram minhas e que eu não estava com elas, nunca estive com elas. E... tive que criar um bocado... mas se calhar eu até tenho uma certa queda e até me enquadro facilmente, mas nessa altura tive muitos problemas na licenciatura, porque a licenciatura é virada só para quem está na ação direta. A outra parte só dizia; “ai depois hão-de vir cá falar sobre isso, depois hão-de vir aqui, só falar sobre aquilo.” A mim e à Margarida fomos batalhadas com isto. Porque no grupo de sessenta e tal alunas que lá estávamos, só eu e ela é que andávamos ali perdidas. E, portanto quando fazíamos parte do grupo, sentia-me um bocado perdida nesse sentido, porque a experiência que eu tinha nada, portanto quase que nada valia para aquele grupo onde eu estava inserida e que no fundo às vezes ficava assim um bocado... “Mas afinal o que é que eu estou aqui a fazer!” a minha licenciatura nem devia ser nessa área, pronto. Senti esses problemas na minha licenciatura, com a nota que tinha de curso, mas senti isso porque andei um bocado perdida nessa altura. Recorri, portanto a colegas que tinha conhecidas noutras instituições para poder fazer alguns trabalhos.

RAQUEL: Portanto eu acho que nós Educadoras da chamada promoção, as que fizemos o curso, depois de termos tido quase ou mais serviço como auxiliares, fomos privilegiadas nesse aspeto. E porquê? Porque nós, ou quase todas nós e aqui estamos

quatro, tínhamos tido trabalho de Creche como auxiliares, não é. Sobre a orientação de uma enfermeira algum tempo e de uma Educadora... não... só uma enfermeira, porque no meu tempo era só uma enfermeira nem tinha Educadora nenhuma.

ANA: Tinha, tinha uma Educadora que era a Natália, era a mãe da Lúcia.

RAQUEL: Ah, sim. Portanto quando fomos para o curso, já sabíamos alguma coisa, tanto de Creche como de Jardim de Infância porque todas nós já tínhamos tido essa experiência, não é e portanto foi uma mais-valia. Embora na altura as pessoas criticassem um bocado os cursos de promoção eu acho que tinha essa mais-valia, eu acho que teve essa mais-valia.

Entrevistador: Mas na escola, na escola de formação. Disciplinas, professores...

RAQUEL: Na escola de formação, não havia nada, nada assim... Mas é como lhe digo, nós tínhamos estágio... era diferente. O meu curso foi um bocado diferente, porque o meu estágio era todos os dias. Por exemplo nós trabalhávamos cinco horas diárias e íamos duas para o Porto, tínhamos duas horas para ir para o Porto. E, portanto como nós trabalhávamos todos os dias, na altura foi um bocado diferente. Eu acho que não se tocava muito o aspeto da Creche, não. Tocava-se mais o aspeto do Jardim de Infância. Não é? No meu curso era assim.

ANA: E no meu, eram iguais os dias...

RAQUEL: Portanto eu e a Mónica tiramos na Paula Frassinetti e a Ana.

ANA: E eu tirei no Magistério.

(Alguma confusão)

MÓNICA: Não éramos da mesma turma mas era a mesma escola. A Ana e a Mara foi no Magistério.

Entrevistador: Mas era a mesma cultura, organização, os mesmos moldes e o mesmo currículo?

ANA: Não. O curso delas foi diferente e os moldes já foram diferentes do meu.

RAQUEL: O curso da Ana como foi o primeiro, foi um curso mais...

ANA: Foi diferente.

RAQUEL: ...foi muito mais teórico, que o nosso. Ela tinha treze disciplinas anuais.

ANA: É eram iguais os dias, era o mesmo curso, os professores eram os mesmos.

RAQUEL: E eu e a Mónica só tínhamos seis disciplinas anuais. Eram muito mais viradas para a prática, sim, mas também...

MÓNICA: Mas que iam sendo diferentes ao longo dos anos.

RAQUEL: Exatamente. Eu acho que a escola não estava muito virada para a Creche, não se dizia, tem que se fazer um estágio... de... um ano na Creche. A Creche era um bocado para... estava muito mais virada para as auxiliares, porque era só mudar a fralda e o comer... o dar de comer e fazer... e um cantarolar um bocado. Tínhamos uma enfermeira que vinha ver a vacinação em dia e os meninos se não sei o quê... e se tinham temperatura e pronto. Mas... mas o curso infelizmente estava muito mais virado para o Jardim de Infância. Hoje não felizmente está muito mais virado para a Creche. Eu acho que é imprescindível, eu acho que deve haver uma Educadora de infância por sala na Creche, e...

JÚLIA: Mas acho que já está a piorar outra vez.
(RISO)

RAQUEL: E eu sei, mas eu acho que é... acho que é... é imprescindível. Porque não é só mudar a fralda. Eu por exemplo o ano passado estive em Berçário, tinha um grupo de dez, não era só mudar a fralda, valha-me de Deus.

Entrevistador: E então o que é que é mais, Raquel?

RAQUEL: É tudo.

LÚCIA: É o Projeto Pedagógico.

MÓNICA: É muito importante o contacto.

FILÓ: É muito mais importante a Creche, ela é o início de tudo e tudo tem uma sequência.

RAQUEL: É a maneira como dou o almoço, a maneira como eu muda a fralda, a maneira como eu falo com e para a criança a maneira como eu me sento, como eu a pego ao colo, tudo, tudo.

MÓNICA: Temos que saber estar em tudo, em cada medida e em cada lugar.

RAQUEL: Desde que eu entro lá...

Entrevistador: As colegas já vão participar também nesta questão, mas eu entretanto vou colocar outra porque estas vão surgindo, no decorrer da nossa conversa. Então que competências, e agora que se fala tanto das competências, que competências um Educador de infância a Raquel acha que deve ter para fazer o seu trabalho, com qualidade, em Creche?

RAQUEL: Tem que ser... tem que ser muito flexível, tenho que saber estar, tenho que saber ser, tenho que ser muito afetuosa, muito carinhosa, muito... e de vez enquanto... pronto, não é só...

ANA: O saber estar, no mínimo. (risos)

RAQUEL: É o saber estar, é o saber estar, pronto. Eu acho que... e agora que estou quase no fim da minha carreira, e esta é só a minha segunda passagem pela Creche... é minha segunda passagem pela Creche, aqui na Santa Maria da Feira, em Santa Maria de Lamas estive um ano. Portanto eu só estive apenas três vezes na Creche em trinta e três anos, mas eu acho que esta... O ano passado letivo e este que está a terminar e eu acho que me têm ensinado muito mais. Porque eu nunca tinha estado num Berçário, e... o ver, o ver evoluir cada criança, não é... Eu recebi-os aos quatro meses, hoje têm dois anos. O evoluir, o saber lidar com eles, o conhecer cada um e saber lidar com cada um em particular.

FILÓ: E o que eles também nos dão a conhecer.

RAQUEL: Exatamente, há sempre a troca, não é. Eu acho que isso é... Olhe não sei o que lhe dizer... é uma satisfação...

FILÓ :Um prazer.

RAQUEL: Isso qualquer coisa assim.

Entrevistador: Querem participar na primeira pergunta. Se a escola de formação vos deu formação para trabalhar em Creche ou se essa formação foi apenas adquirida pela prática.

MÓNICA :Eu vou dizer. O que eu acho é o seguinte; toda a formação que eu tive foi também aquela que a Raquel já falou. Acho que é importante nós termos as várias disciplinas, aos vários níveis, portanto toda a teoria é muito importante, mas... contribui sim, para a nossa formação pessoal e profissional, mas nós não nos podemos esquecer da prática que é muito importante. Nós tivemos o privilégio de praticar, eu sete anos antes, tive uma realidade, uma prática que me proporcionou integrar por si e analisar uma maneira mais própria, e sentir que realmente não só a teoria nem só a prática, mas a fusão de tudo contribuiu para a nossa formação. Mas não tiramos um curso para sermos Educadoras de Creche, tiramos um curso para sermos Educadoras de infância. Agora as várias valências, nós tendo a formação e, também uma coisa que eu acho que é muito importante é a nossa intuição, a nossa vocação, o tal... o que nos permite saber estar em tal momento e ter a sensibilidade para analisar cada situação, saber conhecer cada criança e lidar com cada uma e também com o grupo, portanto proporcionar tudo aquilo de acordo com as necessidades, os interesses delas, de acordo com as características, com as várias idades. Portanto, isto é tudo algo que se adquire com a experiência depois na prática. Portanto uma Educadora recebe formação para ser Educadora, depois com a prática, com a sensibilidade e educação que tem vai-se ajustando e reajustando às situações.

Entrevistador: Eu queria ouvir a sua opinião porque também já estive em Creche.

LÚCIA: Eu já tive... quando tirei o curso, já tive alguma preparação, além de ter tido algumas disciplinas que também falavam da Creche, mas a minha escola, num ano letivo estagiávamos em sítios diferentes e um deles obrigatoriamente tinha que ser Creche, por isso durante...

MÓNICA: És bem mais nova que nós.

LÚCIA: Exatamente. Durante o curso estagiei várias vezes em Creche e gostei imenso. É isso é um bocadinho diferente.

Entrevistador: E que práticas se desenvolvem em Creche, ora partilhe.

RAQUEL: Anda Lúcia, nós também queremos aprender contigo.

LÚCIA: Eu não estou mesmo... Estou na sala de Creche, mas é na sala dois - três anos, já estou num grupo de transição. Eles não são tão pequeninos, já são um bocadinho grandes, já são mais autónomo... tento...

FILÓ: Nunca estiveste antes, nunca estiveste na sala dos bebés?

LÚCIA: Não nunca estive nos bebés. Bebés, bebés, não. Nem quando estive a estagiar, foi sempre com os dois anos, nem num ano, foi sempre nos dois anos

Entrevistador: Mas isso é considerado Creche.

LÚCIA: Nos dois anos tentamos é, a autonomia deles nas rotinas, nas idas à casa de banho, muitos maminhos que eles também querem muitos maminhos, já se fazem alguns trabalhos, já se conta histórias, já alguns teatros, canta-se muito que eles gostam muito de cantar, dança-se muito, faz-se muitos jogos, e dá-se muito mimo também.

ANA: Eu por exemplo... Já agora vou falar porque eu tive... inicialmente a minha experiência de Creche, foi mais... eu gostava muito de estar na Creche, mas a certa altura, e aqui modificou em parte ter escolhido... porque eu num ano... porque nós aqui iniciávamos com as crianças bebés, começavam a caminhar iam para a outra sala, começavam... mudavam...

RAQUEL: A Educadora não saía da Creche.

ANA: Havia Educadoras de Creche e Educadoras de Jardim.

RAQUEL: Exatamente, havia alguma discriminação.

ANA: Portanto eu no início gostava muito de crianças e gostava muito de Creche, mas, a certa altura, portanto havia as pessoas mais velhas, as Educadoras que estavam aqui há mais tempo... eu lembro-me que no primeiro em que eu era também Educadora como elas e adaptei trinta e tal crianças. Eu disse à diretora e ao diretor regional, “Eu não estou a fazer-lhes a papinha toda, a ensiná-los a caminhar, ensinar-lhes a comer, ou seja aquela parte inicial toda que nós dávamos e depois quando eles estavam... eu via-os a ir”, dava-os de mão-beijada. Não eu não estou só para adaptar meninos, eu quero seguir com esses meninos. Pronto, eu fui a primeira Educadora, aqui no Centro que levei as crianças dos bebés até aos seis anos. Portanto eu em dezoito anos só tive três grupos. A partir daí todas as Educadoras começaram a ir buscar os meninos à Creche...

RAQUEL: A rodar...

ANA: E a rodar...

RAQUEL: Anda Ana estiveste muito bem.

ANA: Eu acho que é totalmente diferente e eu sentia-me frustrada, porque eu gosto muito de Creche, mas também não queria estar sempre na Creche e... uma pessoa está sempre a adaptar crianças e depois naquela fase que eles estão mais... pronto todas as fases são importantes, mas naquela fase que eles estão mais aptos para adquirir conhecimentos... Não. Então eu tive tanto trabalhinho e agora eles vão e uma pessoa... (risos), sentia-me mal. Agora custa mais um bocado. Peguei nestes agora... Como a Raquel nunca tinha estado na Creche, dei-lhe a hipótese e eu peguei nos de dois anos, e também foi a primeira vez que eu peguei num grupo desta idade e foi muito complicado para mim. São totalmente diferentes quando eles vêm com esta idade, não tem nada haver. Eles vêm com tantos vícios, tantos vícios, tantas coisas, que é muito complicado trabalha-los. O primeiro ano é muito diferente, eles vêm... enquanto os nossos, os nossos (risos), que vêm da Creche, já vão ao pote, têm a sua autonomia e fazem atividades que é normal na idade.

LÚCIA: Pois, eu estou a comparar o grupo da Ana com os meus que são precisamente da mesma idade. Os meus já andavam cá e realmente é uma diferença.

ANA: Não tem nada a ver, eles têm tantos vícios, tantos, tantos. Cada um com os seus e depois entra agora um e depois entra outro. Todos a adaptar-se ao mesmo tempo, quase. Uma pessoa dizia que o melhor era três ou quatro de cada vez, mas os pais lá não conseguiam. É muito diferente, as crianças são diferentes.

JÚLIA: E o seu desenvolvimento também.

ANA: O desenvolvimento também. São muito mais abebezados.

Entrevistador: Então estão a querer dizer que é muito importante, um Educador na Creche.

ANA: Muito, muito importante. E eu que tive a experiência de pegar neles em bebés e neste de transição, nota-se uma diferença. Aliás, este ano sinto-me um bocado frustrada no trabalho, comparando com os outros grupos que tive com esta idade, que eu fazia coisas, que com este eu não consegui fazer.

MÓNICA: Mas não se pode comparar.

RAQUEL: Pode, pode.

ANA: É assim eu posso comparar no aspeto de que eu consegui trabalha-los... Com eles, desde bebés, eu trabalho de uma maneira que aos três anos eu consigo fazer imensas coisas, e estes não. Eu estive a trabalha-los que é para ver se eles para o ano conseguem fazer. Portanto eles para trabalhar a nível do desenho... Aliás eu estive a guardar os trabalhos e eles diziam, “ah não tem mais nada...”. É assim, lutei tanto para os entusiasmei a trabalhar... Eles não querem. Eles só querem trabalhinhos feitos para pintar, porque os pais nesta idade já dão livrinhos para pintar! Eu vi-me aflita para os motivar a fazer... eles não fazem ainda a figura humana, em condições, muitos deles! Eles não querem! Eles querem as coisas já feitas. Porque é assim é o que eles já vêm habituados desde tão pequeninos e eu com os outros dava-lhes coisa para pintar aos

cinco/seis anos. E estes, aos dois/três anos já trazem livros e eu passo a vida a... vejo-me aflita, porque não posso estar a contrariar sempre, mas quase nunca... e eles não têm interesse. Eles não dizem “Não, eu agora quero uma folha branca para fazer uns olhos e... E às vezes tomo determinado tipo de atitudes que são um bocado contra aquilo que eu penso, mas que eu não consigo fazer de outra maneira. Porque os pais não estão cá, e depois dizem “Eles já querem os nomes, os números e as letras. Quer dizer, eles não querem e não estão preocupados com a propedêutica anterior. É só passar fases, e nessas crianças que entram mais tarde nota-se, uma diferença, e nota-se. Eu tenho um grupo amoroso, são muito espertos, são muito autónomos, pronto eles estão a fazer três anos, mas que apesar de tudo, comparando com o outro grupo que eu tinha, eu fiz muito mais coisas e consegui captar a atenção deles, coisa que estes hoje, têm muito menos. Pronto, há um dia ou outro que não se consegue. Eles gostam muito de histórias, de cantar, mas o que eles menos gostam é da parte plástica, essencialmente do desenho. Mas se disséssemos que é um ou outro... Num grupo de dezassete há um ou dois que faz, mas uma pessoa tem que fazer... e eu criei, que normalmente com esta idade não utilizo, um quadro de atividades por causa disso. Porque eles era só jogos, casinha e mais nada, o resto não queriam e... a gente a certa altura tem que inventar estratégias, para tentar introduzir as outras e eles vão chegar a grandes e quando entrarem para a escola eles têm que trabalhar mesmo e uma pessoa para não ser tão drástica depois, tão drástica depois essa mudança... somos responsáveis por algumas coisas, mas... nota-se muito a falta de uma Educadora na Creche e a frequência da criança numa Creche e de uma Educadora estar com ela.

Entrevistador: Mas para o ano a Lúcia vai estar sozinha com a Creche toda.

LÚCIA: Não, não.

ANA: Ela vem para o Jardim. Fica a Raquel.

Entrevistador: Mas a Raquel também vai para a reforma.

(CONFUSÃO)

Ela vai embora mas não é logo.

Entrevistador: Aí a Creche vai ficar depois sem Educadora? Então para o ano ainda não vão sentir, mas daqui a dois anos, quem estiver cá vai sentir essa diferença, ou não?

ANA: Vai.

VERA: E para o ano também, já.

??????? : Não. Nós estamos com esperança que isso mude.

FILÓ: Mas é assim, vem uma ou outra.

JÚLIA: Mas é preciso que alguém consiga mudar isto.

VERA: Realmente.

Entrevistador: Queres acrescentar alguma coisa a isto, Vera?

VERA: Não é... Em relação á questão inicial que fizeste sobre a escola, como tu mais do que ninguém sabes, pronto realmente... em relação à escola, Piaget, fala-se muito na Creche, mesmo falava-se muito naquela situação das orientações curriculares, nos objetivos da educação..., das orientações curriculares, não ter... pronto é para o pré-escolar e não mencionar a Creche, sempre se falou na escola sobre isso, sempre se valorizou a Creche, mesmo... Neste caso foi a própria Maria João a minha conselheira de estágio e sempre valorizou a Creche. Eu passei pela Creche, passei pelos bebés, mas foi no primeiro ano, na altura era no primeiro que era um estágio de observação. Depois estive na Creche, mas já na sala dos dois/três anos, mas realmente acho que é extremamente importante e é assim, a prova está que o meu estágio de final de curso o meu estágio do último ano, fi-lo na Creche e consegui tirar uma boa nota, é sinal de que na Creche o Educador consegue desempenhar um bom trabalho. Isso também é uma prova.

Entrevistador: Vou fazer outra pergunta. Independente de ter sido ou não tua orientadora, esquece por um bocadinho essa situação. As aportações que a escola te deu de formação para trabalhares em Creche, foram mais numa orientação de prática ou de disciplinas mais teóricas?

VERA: De prática.

Entrevistador: E teórica?

VERA: Não tínhamos disciplinas vocacionadas para a Creche. Como a Lúcia estava a dizer há pouco

LÚCIA: Não. Não havia.

VERA: Que tinha disciplinas que falavam...

LÚCIA: Tínhamos disciplinas que falavam, mas não havia uma disciplina só para a Creche.

Entrevistador: A Escola Jean Piaget?

ANA: No nosso tempo havia a psicologia e pouco mais.

LÚCIA: Exatamente... E a pedagogia, também.

Entrevistador: A pedagogia...

LÚCIA: E técnicas pedagógicas. Tudo engloba as várias idades, não é?

VERA: Mas não tem uma disciplina que aprofunde a Creche?

LÚCIA: Não.

MÓNICA: Mas, isso não é específica é geral.

LÚCIA: Exatamente.

VERA: Exatamente, é a mesma situação. A nível das disciplinas da psicologia e da pedagogia, falava-se das várias idades e...ainda assim falasse muito mais a partir dos três anos do que na Creche. O que os professores às vezes faziam era tipo uma abordagem “Também existe a Creche, vamos pensar também na Creche.

ANA: No meu tempo nem se falava da Creche, falava-se era da criança até aos três anos.

(ALGUMA CONFUSÃO)

VERA: Mesmo ao nível do desenvolvimento das crianças, os autores que defendem que falam sobre o desenvolvimento, das idades é tudo para o Jardim de Infância e depois há uma abordagem para a Creche, mas é muito pouco.

FILÓ: Aí é que cada uma de nós tem que mostrar as suas capacidades de adaptar aquela situação à Creche.

VERA: Eu sou franca, eu nunca estive nos bebés em Creche, mas a ideia que tenho é de que um dia se eu for, que já não acredito nesta escola que vá...

(RISOS) **JÚLIA:** Pois é difícil.

VERA:...um dia se eu for para os bebés, aquilo que eu tenho... a imagem que eu tenho guardada dentro de mim, é aquilo que eu ouvi da Lélé, que foi a Educadora com quem eu estive (a estagiar) nos bebés, como por exemplo... atividades e situações importantes para fazer com os bebés, tudo o que me lembro são situações que eu ouvi e vi da Lélé.

Entrevistador: Que foi a Educadora cooperante?

VERA: Da escola de formação, não tenho referências, não me lembro... não me vem nada à ideia do que pudéssemos abordar. Do género, um dia quando for para os bebés, gostava de fazer aquilo que ouvia da Lélé, fazer aquilo que a Lélé fazia e que me disse. Dizer assim aquilo que a professora A, B, ou C me falou ou me disse... não! Acho que essa é um bocadinho a minha experiência pessoal, mais aquele *feedback* que eu trouxe do estágio, porque da escola não me vem assim à mente, de dizer assim, olha é importante fazer isto. É o afeto, aquilo que me lembro de ouvir na escola é ao nível do afeto, para dar segurança à criança. É o que me lembro do geral, da psicologia, e... é assim.

JÚLIA: Eu tenho uma realidade completamente diferente. Eu tirei o curso no Magistério em Aveiro e o meu primeiro ano, o curso foi de três anos e o meu primeiro ano só foi falar da Creche. Todas as disciplinas falaram da Creche e tive só estágios em Creche. Eu estagiei em Creches na cidade, estagiei em Creches na aldeia e estagiei em várias... procuravam-nos colocar em estágio em Creches completamente diferentes umas das outras, para nós percebermo-nos da realidade e depois trazíamos o que nós víamos para as várias disciplinas e em todas elas, mesmo na educação musical, todas as disciplinas do primeiro ano foi só viro para a Creche. No segundo ano foi virado para o

Jardim de Infância e no terceiro ano foi estágio durante o ano todo. Por isso, muitos livros, muitos textos que as professoras nos deram, portanto mais textos até do que livros e muitos traduzidos, porque em português havia e há pouca coisa, e eu passava muitas horas a traduzir, (risos) que até me lembro de traduzir textos franceses e ingleses principalmente, e muitos trabalhos de grupo e eu acho que realmente... E eu acho que realmente, é assim, eu fiquei com uma noção do que era a realidade da Creche, porque eu vi e vivi coisas nas várias Creches por onde passei, que não lembra a ninguém, não é. E que se calhar ainda existem neste momento e até em Jardim de Infância.

RAQUEL: Elas tinham Educadora, tinham Educadora na Creche?

JÚLIA: Hum... Não a maior parte eram auxiliares. Havia algumas que tinham Educadora, mas era uma Educadora que estava no Jardim de Infância e...

ANA: Na Creche toda!

JÚLIA: E... ia lá orientar.

ANA: Ai não era uma só da Creche?

RAQUEL: Não era uma responsável pela Creche toda?

ANA: Era a enfermeira, então. Aqui tinha uma.
(Alguma confusão)

JÚLIA: O meu primeiro estágio foi no Centro Infantil em Aveiro...

FILÓ: E aí só tinha enfermeira.

JÚLIA: E aí tinha mais ou menos as mesmas coisas, tinha uma enfermeira e tinha uma Educadora ... que era a que estava mais responsável, era a Teresa Francisca, por, por... Mas aí lá está, são as tais diferenças que depois nota-se... A Creche que existe... a Creche na cidade, em Aveiro e depois a Creche em Oia que é para aí a uns 4 a 5Km, ou nem isso e que é de Aveiro, mas (risos) não tinha nada... não tinha nada a ver. Mas eu acho que realmente fiquei com uma boa, com uma boa ideia não, com uma má ideia! Mas, fiquei bem formada, entre aspas, a nível de Creche porque estudamos muito, muito sobre Creche

Entrevistador: Então, atrevo-me a fazer outra pergunta, que também fiz à Raquel. Tendo esta formação e a Raquel não a teve na escola, foi uma formação muito global. Mas, tendo a Júlia tido pelo menos um ano e um ano intensivo de formação para Creche, que práticas, utiliza ou utilizou, porque este ano estive com um grupo de Jardim, na Creche?

JÚLIA: Estive no Jardim, mas já fui muitas vezes à Creche. Já fiz muitas... já estou aqui há vinte e quatro anos e foi precisamente há...

ANA: Há vinte anos.

JÚLIA: Há...

ANA: Há dezoito... começaste...

JÚLIA: Entramos precisamente a seguir à sala dos bebés. Pegamos nos meninos e... depois aquilo que a Ana disse, eu concordo plenamente, devemos seguir os grupos, e até mais do que isso é a relação... a relação que nós criamos e os miúdos criam num grupo que nós apanhamos desde bebés... é muito mais estreita, é muito mais é... Não quer dizer que um grupo que pegamos dos três anos, não goste muito deles, mas há ali um...

ANA: São como nossos filhos, quase.

JÚLIA: É qualquer coisa que...

ANA: É que nós acabamos por estar mais tempo com eles do que os próprios pais.

JÚLIA:...aqueles passos todos... nós apanhamos... Indo à Creche, à sala dos bebés, nós apanhamos aquele primeiro desenvolvimento, o começar andar, começar a falar, começar a gatinhar. Todos os dias há uma aquisição... aqui no Jardim de Infância também há...

ANA: Mas é muito diferente.

JÚLIA: ... mas são aquisições diferentes, a primeira gargalhada, tudo. É aquelas coisas todas que realmente seu desenvolvimento é o conhecimento

ANA: O Mamã...

FILÓ: O desenvolvimento da linguagem.

JÚLIA: É realmente extraordinário.

Entrevistador: E índices de qualidade na Creche, Júlia? Até porque um Educador deve ter com referência, inclusive para a sua autoavaliação.

JÚLIA: Eu acho que na Creche, só deveriam estar a trabalhar Educadores de Infância que gostem. Porque é assim, há Educadores de Infância como se calhar há auxiliares que não têm vocação, não têm perfil, como há na vida, no dia-a-dia pessoas que não se ligam aos bebés. Eu acho que essa parte, é assim é preciso gostar muito dos bebés e gostar muito de estar com os bebés, e não ir lá dar um festinha e dizer olá, não é! Pronto, sabe que o trabalho de Creche é um trabalho diferente do de Jardim de Infância. E, eu sei que há muitas colegas minhas com quem eu falo, não estou dizer daqui do Jardim de Infância, deste Jardim de Infância mas de outros, que não nos conseguem compreender a trabalhar em Creche. Dizem que não há trabalho, que não se faz trabalho,

ANA: Pois que não é visível.

JÚLIA: E é só tomar conta dos meninos.

ANA: Há muito trabalho mas não é visível.

JÚLIA: Eu não acredito. Não acredito, não! Eu sei que não é assim, porque eu já trabalhei várias vezes na Creche e eu sei que se pode fazer de tudo, desde trabalhos plásticos, a teatrinhos, a desenvolvimento físico... Eu acho que se pode fazer de tudo. É preciso primeiro gostar, depois é estar, estar mas estar mesmo. Estar com os olhos e estar a ver o que cada criança... o caminho de cada uma e até onde os podemos levar e puxar, porque todos os dias podemos promover mais alguma coisa... em cada um deles. Depois é preciso saber, e é o que eu digo também, acho que a maior parte, muitas das minhas colegas que dizem que não eram capazes de estar a trabalhar em Creche, se calhar é porque não têm conhecimentos, não é! E... estar numa sala com bebés sem saber o que podem fazer, o que é que eles nos têm para dar...

ANA: A pedagogia a aplicar, a psicologia...

JÚLIA: ...A psicologia que também tem muito que saber. Com que, e até que idade...

ANA: Até onde se pode ir.

JÚLIA: Até onde se pode ir, que característica tem cada idade. Eu acho que isso também faz com que a formação, a tal formação inicial, se não a teve, também conta muito para dizer “Trabalho na Creche? Ai isso não”. Pois se eu só tive, só me formei em parte de Jardim de Infância, aí aí sim, eles já fazem a figura humana, já fazem desenhos muito, já é um trabalho visível. Eu acho que o da Creche é muito visível, mas é da outra parte, não é tanto nos placares. Mas o envolvimento é muito maior, até porque se apanha ali umas idades até aos três anos em que eles necessitam de muitos estímulos.

ANA: Os teatrinhos são mais individuais, uma pessoa faz muitos teatrinhos com eles, mas é...

JÚLIA: Nessa idade é...

ANA: ... a nível de criança-adulto e não tanto para um grupo. A diferença dos teatrinhos ali na Creche eu acho que é mais essa.

Entrevistador: Ainda ninguém falou, e eu quero também ouvir a opinião da Clotilde, mas surgiu-me agora outra dúvida. Como é que vocês veem, por exemplo, a organização do espaço, portanto, numa Creche e num Jardim de Infância, penso que todas são de acordo que é um bocadinho diferente, ou não?

TODAS: Sim, é diferente.

Entrevistador: E como é que vocês veem, ou seja se acham que isto também é um índice de qualidade. A organização e a dinâmica em função da idade e da valência.

MARA: Sim, sim é. É totalmente diferente.

VERA: E depende das idades.

MARA: E depende também...era isso que eu queria dizer. Em relação a nós, falo aqui da casa, nós tivemos a oportunidade de surgir estas novas instalações porque a Creche é

totalmente diferente daquela que estava lá em baixo. Agora esta estrutura é uma casa espetacular, não é. É uma estrutura boa, salas amplas, não quer dizer que tenha lá alguns parâmetros que poderiam ter sido mudados, que é, agora a nível deste em que estamos, o que se passou, acho que talvez, eu pessoalmente mudaria, se pudesse, mas claro... Agora a nível de organização de salas, sim, tem muito a ver com a idade. Por exemplo a sala dos bebés, tem a ver, tem a ver a diferença de pôr na outra sala da transição, porque é assim, aí eles já têm muito mais a perceção de fazer as suas atividades que são propostas, propostas entre aspas, derivado à idade deles, e claro a localização do espaço, a maneira que se dinamiza.

Entrevistador: A Mara esteve o ano passado lá em cima na Creche?

MARA: Não, foi há dois anos.

Entrevistador: Pois há dois anos, foi há dois anos que eu estive cá. E há dois anos, por exemplo na organização do espaço, eu recordo-me, que já tinha a organização por áreas.

MARA: Sim.

Entrevistador: Concorde, não concorde, acha que isso é importante?

MARA: Para mim foi. Para o meu grupo.

RAQUEL: Foi na faixa dos dois/três anos

MARA: É completamente importante. É como lhe digo, nós apanhamos... eu não apanhei porque foi na altura da minha doença a idade dos bebés, embora fosse...

JÚLIA: Mas tu foste aos bebés.

MARA: Fui aos bebés nos outros anos, mas eu falo agora deste grupo, como a Maria João está a dizer... é nesses parâmetros que tenho recentemente a experiência e eu senti a necessidade de o fazer. Fazer a organização por áreas.

JÚLIA: Numa sala de bebés...

RAQUEL: É diferente, têm muitas rotinas.

JÚLIA: E necessitam de espaços amplos.

MARA: Sim têm, mas não quer dizer que no início do anos eles tenham... mas depois... eu senti a necessidade de mudar e mudei. E, eu sou muito assim, poderei ser diferente. Eu sou muito de mudar, mudo muito, muito, muito. Se eu achar que a meio do... Eu sou capaz de organizar a sala em Setembro, mas se achar que em Novembro ou Dezembro ela não está bem, em função daquilo que eu tenho eu mudo com eles. E, depois em Janeiro se achar que já não está em condições, torno a mudar outra vez. Quer dizer, eu vou sempre ao encontro das necessidades deles.

(CONFUSÃO)

ANA: É como nós agora no Jardim, nós também vamos introduzindo novas áreas

MARA: E na Creche também o fazia...

VERA: Não ela está a dizer... É que na Creche não são os meninos que pedem, a diferença é essa. No Jardim são eles próprios que dizem “E se mudássemos hoje a sala?”

MARA: Sim, sim isso é diferente.

JÚLIA: Eles na Creche também precisam de mais espaço amplo.

FILÓ: A minha sala e a sala da Raquel...

MARA: Até inclusivamente eu na Creche eu mudava o tipo da refeição... o refeitório por exemplo, as mesas. Se eu achava que muitas das vezes as mesas não estavam assim bem para eles, punha de outra forma. Mas isso é mais do que eu faria e faço, faço sempre.

Entrevistador: Por último, e claro que as perguntas seriam muitas e tenho muitas perguntas para fazer, mas vou abreviar mais uma vez e gostava imenso que vocês me pudessem transmitir a vossa opinião. Qual ou quais os modelos que vocês adquiriram na vossa escola de formação, o modelo que foi mais utilizado na vossa escola, portanto se foi um modelo mais direcionista, se foi um modelo mais construtivista, se foi um modelo muito tradicionalista, ou se já foi do movimento da escola moderna. E, que modelo vocês utilizam, ou já utilizaram, uma vez que já quase todas passaram pela Creche, na vossa prática enquanto Educadores em Creche, que modelo utilizaram?

MÓNICA: Em relação aos modelos, eu acho que não devemos ser escravas de um modelo, de uma teoria, de uma... psicologia... etc. Portanto, nós devemos colher em cada psicologia, pedagogia, orientação, modelo, sei lá... em qualquer dessas orientações, nós devemos colher aquilo que achamos de melhor para aplicar na prática, de acordo com... portanto... necessidades, interesses e características de cada ano. Portanto ter sempre a criança...

ANA: No centro.

MÓNICA: Ela é que nos orienta. Quer dizer, nós sabermos do que ela precisa e dentro de todos os modelos, escolher o que... Aliás a educação não tem... portanto... regras. Nós com cada criança temos, às vezes, que experimentar várias receitas porque umas funcionam melhor do que outras e é um bocado assim com as psicologias e com os projetos. Embora, pronto eu já tive formação na escola moderna e ... teoria de projeto, e tudo isso, acho que nós temos que saber dosear a nossa prática.

Entrevistador: Mas...

MÓNICA: Nem tanto orientada nem tanto exigente. Pronto e cada momento...

Entrevistador: Mas a Mónica enquanto Educadora da Creche, que já lá esteve, utilizava muito, por exemplo a pedagogia de situação ou pedagogia de projeto, ou pedagogia muito direcionada para...

MÓNICA: É assim, acho que a pedagogia de situação é a que eu mais gosto de desenvolver. Porque cada dia... nós temos que realmente projetar, mas não, não é uma coisa fixa. Temos que estar sensíveis e suscetíveis de cada dia a cada momento poder surgir algo que achemos que devemos dar resposta. Não há um projeto muito rígido. Não pode haver. Na minha perspetiva, não pode haver. Portanto temos que estar... flexíveis a cada momento e a cada dia. Para além do que nós projetamos ter também espaço para a situação. E assim eu acho.

(Confusão)

ANA: Eu acho que falaste muito bem.

MÓNICA: Não só para a Creche, mas também para o Jardim de Infância. Esta é a minha opinião pessoal, entende.

ANA: Aliás eu acho que é impossível ter-se um projeto rígido na Creche.

MÓNICA: Risos.

ANA: Eu acho que é impossível.

Entrevistador: Vocês sabem que não...

MÓNICA: Eu para concluir sobre a Creche e, pronto estou-me a basear no global e a adaptar a cada situação. Mas é assim na Creche o meu projeto é o da afetividade porque as crianças precisam muito de nós em tudo e em qualquer situação, mas o nosso amor porque é a base de tudo.

LÚCIA: Mas também não chega.

MÓNICA e ANA: Não é tudo, e também não chega, mas é a base para o resto.

ANA: Não, é assim. É preciso ter umas linhas mestras de orientação e depois aproveitar todos os momentos para...

Entrevistador: Vocês sabem, aliás que algumas de vocês falou, não tão pormenorizadamente que a nível de legal existe muito pouca documentação que legalize, no fundo, a prática de um Educador de Infância em Creche.

MÓNICA: Mas orientam-nos...

ANA: Pois, mas... orienta mais para o Jardim de Infância.

Entrevistador: As orientações curriculares é para o pré-escolar, a lei de bases é do pré-escolar, o perfil do Educador é do pré-escolar. Portanto, toda essa documentação mais legal, orienta-nos muito para o Educador em pré-escolar. Para a Creche temos um

despacho normativo, mas todo o resto, é como a Mónica dizia, tem que ser uma adequação e uma adaptação à realidade que é diferente.

ANA: De cada dia, é cada dia.

MÓNICA: E eu acho que o Educador com formação é capaz. Desde que tenha essa vocação.

JÚLIA: Não mas o que a Maria João está a dizer é que a legislação assim não está do nosso lado.

(CONFUSÃO)

MÓNICA: Por isso é que cada uma de nós tem que se adaptar...

ANA: Cada uma tem que...

MÓNICA: Cada uma de nós tem que dar o melhor de si.

JÚLIA: Mas nós agora, por exemplo, queremos ir para a Creche, mas não podemos. É a tal base legal. Por muito que a gente queira ir para a Creche, não podemos ir.

Entrevistador: E, porquê Júlia?

JÚLIA: Porque agora por lei só é obrigatório estar uma Educadora para toda a Creche, por outro lado as Educadoras foram todas Educadoras para a reforma e o...

JÚLIA e LÚCIA: Centro Regional, não substitui.

JÚLIA: Por isso, para o ano a Creche vai ficar sem Educadora, vais ser, sei lá a diretora a ficar...

VERA: Tem a Filó.

JÚLIA: Não a Filó vai ficar mas é uns meses porque também vai embora. Não vais ser todo o ano. Vai ser a Lélé a Educadora a...

(CONFUSÃO)

VERA: E também porque...

MÓNICA: Não pode, não pode.

ANA: Não pode. Tem que ser uma Educadora mesmo. Ela tem que ter disponibilidade.

VERA: Olhem, e também é assim, é porque... Isto é um exemplo, nós temos seis grupos e três Educadoras, por exemplo, e aquilo que é sempre imprescindível é que, temos três Educadoras para seis grupos, os três que estão mais próximos a ir para a escola têm que ser preparados pela Educadora e nunca é dito que os três primeiros anos...

LÚCIA: Mas olha que é verdade.

JÚLIA: Claro, não são valorizadas.

VERA: Se calhar é mais importante estar com aqueles porque é o desabrochar para muita coisa, para a vida, do que prepará-los para ir para a escola.

Entrevistador: Então posso entender do seu discurso que a sociedade vê um Educador como um tomador de conta, ou um...

VERA: Preparador para a escola.

Entrevistador:...preparador para a escola do 1º Ciclo, ou seja como uma pré-escolarização e não como um Jardim de Infância.

ANA, JÚLIA e LÚCIA: Exatamente.

VERA: Vou dar o meu exemplo. Eu agora estou com um grupo de finalistas, certo! E para o ano eu ia para...

MÓNICA: Os bebés.

VERA:...outro grupo. Iria para os bebés, mas como foi isto, foi dito que... vais para os médios, porque...

JÚLIA: Para os médios porque eles vão para a escola primária.

ANA: Não, não é isso, é que no Jardim és obrigada a ter uma Educadora.

(MUITA CONFUSÃO)

MÓNICA: Pois, não é só por aí.

ANA: Não é só por aí. A nível de...

MÓNICA: E não é só isso. Isto não é o interesse. Tu vais porque não há pessoal e ninguém vai meter mais.

(CONFUSÃO)

ANA: ...a nível de Jardim de Infância, é obrigada. Portanto eu vou-me embora e tu em vês de ires para a Creche que era o teu lugar, tens que ficar onde é obrigado estar Educadoras.

MÓNICA: Pronto lá está, é as pressões que nós no dia-a-dia estamos sujeitos.

JÚLIA: É a questão legal, é a questão legal

ANA: Não é só legal. É legal e é obrigado.

Entrevistador: Isto é importante nós discutirmos, porque que isto não é só para mim mas é para todos nós Educadores.

FILÓ: É, eu não discuto muito, porque é o que temos.

Entrevistador: O importante aqui é que, a questão legal influência, mas também no fundo é uma questão também social, porque a nossa sociedade não...

ANA: Ai não permitia, os pais não permitiam

Entrevistador: ...não exige, não obriga, não compreende, não...

JÚLIA: Ai, pois não compreendiam, que estivesse um Educador na Creche e os médios e de Jardim estivessem sem Educadora...

Entrevistador: Não é bem visto!

ANA: Ai não, não dava.

JÚLIA: Não é aceite.

Entrevistador: A nível social não é aceite. Portanto é muito mais aceite a Creche ficar...

JÚLIA: Sem Educador.

Entrevistador: Com a responsabilidade de duas ou três auxiliares, porque... vão tomar conta de... É os cuidados básicos com a saúde e a segurança, quando muito. Mas o resto, o... dar e o dar-se, o fazer crescer e o crescer com eles, fica muito esquecido. O profissional estar presente fica muito esquecido. E isso não é só uma questão legal, como estávamos a discutir, mas também por uma questão social

ANA: Mas agora os pais já começam a exigir.

MÓNICA: Agora não é bem assim.

ANA: Aliás há muitas crianças que estão em vias de desistir porque não ir ter Educadora.

JÚLIA: Mas não lhes adianta de nada porque se não tiverem a parte legal...

FILÓ: Isso é aqui. Eles exigem aqui, porque esta instituição sempre teve Educadora na Creche, porque nas IPSS, se formos às IPSS, vê que na Creche não têm ninguém (nenhum Educador). Portanto os pais exigem porque estão habituados a que, aqui haja sempre uma Educadora ou duas Educadoras, ou três Educadoras na Creche, mas se nos formos às IPSS, e eu fiz fiscalização às IPSS, sei muito bem do que estou a falar e o que isso é, não há, não há... portanto, muitas delas nem têm uma Educadora a tempo inteiro na Creche, é a...

JÚLIA: É a Educadora do Jardim.

FILÓ:... a Educadora do Jardim que faz esse trabalho de orientação. Portanto aqui, os pais ainda falam porque têm conhecimento anterior. Já tiveram cá outros filhos, porque sabem que isto funcionava assim.

ANA: Já há muitos anos que temos Educadoras em todas as salas de Creche.

FILÓ: Porque a nível nacional não é assim.

MÓNICA: O importante é que os pais também começam a sentir que, a Educadora de Infância também é muito importante na Creche.

VERA: Mas só aqui. Era o que a Filó estava a dizer. O que é de lamentar, porque...

MÓNICA: Mas pode... podemos ser um exemplo.

RAQUEL: É um grãozinho de areia,

MÓNICA e RAQUEL: É um grãozinho de areia.

FILÓ: A maioria das Creches continuam a ser um lugar, um depósito de crianças...

JÚLIA: Mas é um grãozinho de areia muito pequenino na imensidão de um oceano.

FILÓ:...com muitas crianças por sala e crianças todas misturadas.

ANA: Não mas eles agora já têm um limite, por metro quadrado.

MÓNICA: Nós somos um exemplo para mudar a qualidade na Creche.

LÚCIA: Muitas crianças continuam sem esse apoio pedagógico.

JÚLIA: Eles têm esse limite mas, nas IPSS não ligam muito a isso.

MÓNICA: Não é assim que eles vão limitar as coisas. Eu não sou tão pessimista assim eu acho que o nosso governo vai mudar, para o melhor.

JÚLIA: Será? O nosso governo vai agora apostar na Creche! (Riso), só se for nas grandes cidades, em Lisboa e no Porto também. (Risos)

MÓNICA: As coisas vão alterar, para melhor. E em termos de qualidade no Jardim de Infância e também na Creche. Dos zero até aos seis anos.

Entrevistador: Eu por mim termino aqui, e agradeço imenso. Independentemente de ter feito ou não todas as questões, que tinha no meu guião, acho que vocês foram ao encontro, mesmo eu não as ter questionado. Portanto, agradeço imenso a vossa colaboração. Peço imensa desculpa pelo tempo, mas...

JÚLIA: Isto também nos faz bem.

Entrevistador: ... acho que foi bom para mim e também para vocês.

ANA: Pois faz.

FILÓ: Acho que é o reflexo de determinadas coisas que nos acontece.

VERA: É, e ajuda-nos a refletir e a melhorar a nossa prática.

JÚLIA: E vem de encontro a um problema que está a ser sentido e vivido por nós.

Entrevistador: Resta-me dizer muito obrigada.



Entrevista n.º4

Entrevista com as Educadoras de Infância da Fundação D. Mariana Seixas	
Entrevistadas	Fernanda, Gabriela, Glória e Patrícia
Data	julho de 2008
Mote Introdutório	<p>Na perspetiva de compreender</p> <ul style="list-style-type: none">- os conhecimentos construídos e/ou adquiridos em contexto da formação e/ou da prática como construtores dos saberes e das competências gerais e específicas, para o desenrolar da ação pedagógica em Creche;- as experiências resultantes de práticas de qualidade em Creche como meio de co-construção das competências gerais e específicas;

Entrevistador: Portanto nós estamos aqui a fazer uma entrevista, sobre o percurso dos Educadores até ao momento e a experiência profissional que têm até ao momento. Gostaríamos de colocar desde já, a primeira questão: gostaria saber qual o percurso feito até esta decisão de ser Educador, como é que vocês chegaram até aqui, ser Educador. Porque é que decidiram? Foi sempre a primeira opção, não foi a primeira opção, foi um sonho de criança, o que é que aconteceu até à opção de ser Educador?

Fernanda: Eu comecei porque... é assim a minha mãe sempre foi ama e sempre vivi rodeada de crianças lá em casa (Sorri) entretanto acabei o 12.º e como não consegui entrar para a faculdade vim trabalhar para aqui. Pronto tive aqui um ano, foi quando decidi que realmente queria ser Educadora.

Gabriela: Eu também foi, um sonho de criança por ter um exemplo em casa, a minha mãe, não como Educadora mas como Auxiliar e férias eram passadas onde a minha mãe estava a trabalhar, queria ir sempre para lá, preferia o infantário da mãe à piscina com os amigos e então foi, sempre, todo o percurso escolar foi de maneira a conseguir entrar e tirar Educação de Infância.

Patrícia: Eu, sempre gostei de crianças, fiz voluntariado nesta instituição nas férias e depois comecei a gostar, houve concursos e na altura havia concursos para auxiliares de Educação, eu fui selecionada, fizemos testes psicotécnicos, testes de várias ordens, fomos avaliadas por um júri, pronto, e eu fiquei em segundo lugar. Fui adquirindo prática e após oito anos de serviço, como auxiliar tive a oportunidade de entrar para o Piaget onde depois tirei o curso e fiquei.

Glória: No meu caso, eu gosto da profissão, porque eu deixei um curso a meio para vir para este curso. Estava a tirar o curso de Enfermagem e deixei o 2.º ano para vir para o

curso de Educadora. É um sonho de menina, eu brincava com as bonecas, brincar às escolinhas, brincar com os meninos, foi sempre um sonho desde pequenina.

Entrevistador: Eu já sei porque me disseram no início, são todas formadas em escolas diferentes, portanto provavelmente com metodologias diferentes, também são formados há diversos anos, portanto com tempos diferentes e eu gostava de saber da vossa parte, como viram a estrutura curricular do vosso curso?

Fernanda: Há muitos anos atrás, eu acho que já era um bocadinho rudimentar, acho que aquilo devia ter muito mais disciplinas, mesmo a nível de Creche, nunca aprendi nada lá de investigação, que eu lembro-me que depois quando fui fazer a licenciatura nada tinha haver como que aprendi, devia ser um leque mais alargado de disciplinas.

Entrevistador: Componente prática e componente teórica?

Fernanda: Eles davam muita, muita, muita, muita importância à componente prática, tanto é que eu tinha estágio no último ano de segunda a quinta-feira, eu cheguei lá, deram-me uma sala de 4 paredes e disseram: isto é teu. Um grupo de 25 meninos, uma auxiliar que rodava duas salas e uma Coordenadora que coordenava tudo lá no Jardim.

Entrevistador: Portanto, o estágio era só no último ano de curso?

Fernanda: Não. Também tínhamos noutros anos mas é só um dia. Sempre só um dia, no último ano é que era.

Entrevistador: então o estágio começou no 1.º ano?

Fernanda: Sim, no 1.º ano, mas só um dia, lembro-me que era um dia por semana. O 2.º ano um dia por semana e o 3.º ano é que era segunda, terça, quarta e quinta. As aulas era só à sexta-feira, o que era muito pouco...

Entrevistador: E na licenciatura?

Fernanda: Na licenciatura aprendi muitas coisas. Houve muitas disciplinas que eu achei que não tinham nada a ver com o curso, como conhecimento do mundo, por exemplo, e na altura aprendemos muitas coisas. E houve muita coisa... como aquisição e desenvolvimento da linguagem... eu tive no 4.º ano uma cadeira...que era a Silviane Rigolet, que nos deu...uma coisa muita vaga. Depois na altura chumbou toda agente e ela teve que passar o pessoal todo (risos) e acabamos por não perceber nada. Eu às vezes começo a ler os livros dela, porque ela agora lançou uma coleção e penso, mas eu não aprendi nada com ela, só aprendi agora nos livros que ela lançou.

Gabriela: É assim, eu acho que enquanto, havia disciplinas como a Fernanda disse que, não percebemos muito bem a existência, mas depois com a teoria e com a prática porque tínhamos sempre que fazer trabalho, uma investigação, qualquer coisa acabava sempre por ter nexos, tudo. Na parte prática, ali eu acho que era muita prática e muita teoria...era para desenvolver...trabalhos de investigação também os fiz, também fizemos a prática pedagógica que era o estágio que fizemos desde o 2.º ano até ao 4.º; primeiro com um dia, depois com dois e depois com três. E a teoria era posta para nos lançar para a prática. Faltava sim, e acho que continua a faltar, é a parte da Creche

porque agora como se torna obrigatório a presença de um Educador na Creche, nós não temos formação para Creche, sabemos muito pouco para...a nível de Creche.

Patrícia: Eu, enquanto andei no Piaget a tirar o curso tive mais componente teórica, práticas, mesmo em expressão plástica, eu aprendi, já sabia porque tinha adquirido esses conhecimentos como Auxiliar, aqui...quando tive cá a trabalhar antes de tirar o curso. A prática adquiri-a toda aqui com as Educadoras com quem trabalhei, e depois consolidei lá com a teoria que me foi ensinada e com pesquisas que também fiz. Estagiei os 4 anos, o 1.º ano quando fiz o estágio foi com os bebés, estava na Creche, depois apanhei um grupo de 3 anos, no segundo ano, e depois 4 e depois 5 até irem para a escola primária. Mas foi sempre estágio durante os 4 anos. Mas a prática como eu digo, no curso, eu já a tinha adquirido nos anos antes que eu tinha cá estado a trabalhar. Fui depois consolidando tudo o que aprendi, e continuei sempre a praticar até hoje.

Glória: No meu caso, eu acho que no meu curso eu tive mais a parte teórica do que a parte prática. A parte prática, eu só tive praticamente no último ano, tive pouca prática. A parte da prática pedagógica, mesmo dentro da parte prática pedagógica, a parte prática entrava muita teoria, nós chegávamos a não dar aulas, a não fazer a parte prática para estarmos a fazer a parte teórica. Quero dizer, a prática foi muito pouca, agora eu fui é adquirindo ao longo dos anos, auto-formando, assim como na Creche, já tenho alguma experiência, mas foi tudo autoformação.

Entrevistador: Leva-me a fazer outra questão: que aportações a escola de formação trouxe para o vosso conhecimento, quer pessoal, quer profissional. Por exemplo, a Patrícia diz que a Escola de Formação trouxe alguns conhecimentos, mas a experiência de vida e enquanto Auxiliar trouxe-lhe outros conhecimentos que consolidou depois na escola de formação inicial. E eu gostava de saber, se a escola de Formação, vos trouxe esses conhecimentos pessoais e ou profissionais?

Fernanda: Eu logo no último ano de estágio, levava-mos ali uma formação daquelas. (risos)

Quando me dão 4 paredes e um grupo de crianças... bem ainda quis desistir do curso, quis mesmo...na altura a minha mãe e o meu pai disse-me logo: “não! Estás no final.”... ainda para mais fui destacada para...a Póvoa do Varzim. Ainda por cima 4 paredes, um armário, 25 crianças...foi muito complicado. Ainda por cima, no início primeiro que comesse a desenrolar, tanto eu como as crianças, que era um grupo de três anos, com 25 crianças, sozinha. Aprendi! Foi mesmo uma lição de vida, para arrancar pela vida fora...

Entrevistador: Aprendeu muitos conhecimentos, quer profissionais, quer pessoais?

Fernanda: Todos! Festas de natal, éramos nós que tínhamos que fazer tudo. As estagiárias faziam tudo naquele centro de estágio.

Entrevistador: Mas eu vou fazer outra questão perante a sua resposta: Esses conhecimentos foram solidificados só no último ano, ou também nos últimos anos, como disse que foram mais teóricos?

Fernanda: A parte teórica, a parte final foi onde nós colocamos todos os nossos conhecimentos que tínhamos, e ainda consolidamos muitos mais.

Gabriela: No meu caso, eu também acho que a Escola foi assim...o principal porque... para já nós adquirimos a teoria, não é ? No primeiro ano foi dedicado à teoria, foi dedicado às técnicas, como a Patrícia estava a dizer à pouco... a expressão plástica, o drama, aquelas coisas todas...nós adquirimos no 1.º ano, recebemos mais as instruções para começar a fazer alguma coisa. E no 2.º ano fizemos estágio de observação, em que aí não participávamos diretamente e observamos as Educadoras a participar e a atuar. Não podíamos era nunca deixarmo-nos influenciar, dizer “eu quero ser assim”. Tínhamos sempre que fazer um juízo de valor, nas nossas reflexões. E então o 3.º ano e o 4.º ano... no 3.º ano estive num Jardim público a estagiar e a Educadora estava a marcar presença só. Porque éramos nós que fazíamos tudo, as festas de Natal também, os passeios éramos nós que organizávamos, éramos grupos de três na mesma sala, mas lá está, uma tratava de uma coisa, outra tratava de outra, as burocracias, ofícios, era tudo...Éramos nós que fazíamos tudo. Agora, a nível de grupo, claro que nós tivemos a teoria, os professores diziam-nos mais ou menos como é que devíamos fazer, com as várias disciplinas íamos enquadrando mais ou menos... tudo o que aprendemos, íamos aplicar na prática. Mas eu também como já estava a trabalhar como Auxiliar, também foi mais fácil, a prática na escola e o último ano de estágio e assim. Porque lá está, já estava mais á vontade por estar a trabalhar já aqui há uns anitos.

Patrícia: Eu pouco mais tenho acrescentar. O facto de ter andado a estudar na escola onde andei, ajudou-me quer na minha formação, quer pessoal quer profissional até ao dia de hoje, procuro sempre aprender cada vez mais. Estou disponível sempre para me cultivar cada vez mais e aprofundar os conhecimentos. Investigo sempre o que está ao meu alcance, sobretudo o que se relaciona com crianças.

Glória: O meu caso, como disse há um bocado foi mais parte teórica. Eu tive muita teoria, montes de técnicas que ainda hoje utilizo, fiz muito material baseado na teoria de ...sei lá...material todo de Maria Montessori, material todo de Cuisenaire, eu fiz aquele material todo. Eu tenho o meu sótão cheio de material que ainda hoje utilizo. Mas, na própria na escola, praticamente não utilizei. Nos anos de estágio, que foi os meus primeiros anos de trabalho é que fiz um estágio corretamente. Pronto.

Entrevistador: Os modelos de Educação hoje já estejam um bocadinho longe do nosso imaginário, mas eu tenho que fazer esta pergunta: que modelo profissional de Educação de Infância é que a vossa escola, vos transmitiu? Modelo diretivo, modelo reflexivo, modelo de investigação?

Fernanda: A nós foi um modelo muito diretivo. Tinha que ser aquilo e aquilo mesmo. Fugíamos um bocadinho e já tínhamos que explicar e fundamentar porquê, e porque razão é que estávamos a fazer aquilo e não estávamos a fazer o que eles direcionaram.

Entrevistador: Portanto, havia um princípio que tinha que ser levado à risca?

Fernanda: Era.

Gabriela: Na minha não. Era de investigação. Nós falávamos muito na escola moderna e nessas coisas todas...e era consoante as necessidades da criança íamos aplicando consoante o que precisávamos...não tinhas assim...

Entrevistador: Mas isso acontecia nas disciplinas teórico-práticas e práticas ou basicamente nas disciplinas mais práticas?

Gabriela: Não, teórico-práticas.

Entrevistador: Havia também uma preocupação do professor, da disciplina mais teórica e transmitir mais o modelo de investigação-ação?

Gabriela: Havia, havia. Havia porque era assim. Era diferente. Nós íamos para o estágio, mas tínhamos sempre que fazer um plano de estágio, que é um plano de intenções, e um plano de estágio nós fazíamos 2.^a, 3.^a, 4.^a e entregávamos ao orientador de estágio. Mas esse plano era sempre em dúvida como havia alterações, que era quase sempre. Quase nunca era aquilo. Falávamos sim mas não com as atividades que descrevíamos, ou em vez de durar um dia demorava meio, porque entretanto as crianças já sabiam mais do que esperávamos e então, passávamos ao tema a seguir para não estar a massacrar. Outras vezes em vez de demorar só um dia demorava três, porque afinal não estavam tão bem, precisavam de estar ali.. mas mesmo em teoria, nas disciplinas em que falávamos em tudo isto, tínhamos sempre que ter em conta que se vamos falar disto é só disto e mais nada...não.

Entrevistador: Havia uma relação?

Gabriela: Havia.

Patrícia: A mim foi-me ensinado, que me lembro e ainda tenho isso tudo em mente, que embora eu ainda fosse portanto, orientada para fazer as planificações semanais, na altura era semanais, com a carga horária, objetivos, específicos, objetivos gerais, pronto, obedecendo a essa lógica toda...ainda lá tenho os dossiers e às vezes vou consultar...também conciliava e tinha em atenção as pedagogias de situação. Pronto. Sempre tive em mente e fui orientada para isso, sempre que a criança necessitasse ou um grupo de crianças, de ser, se houvesse necessidade de falar sobre outro tema ou outra atividade que fosse naquele momento uma pedagogia de situação, pois aí aconteceria. E é isso, nesse tipo de pedagogias que eu me baseio, embora faça o meu plano anual, mas tenho sempre em atenção indo ao encontro das necessidades do grupo de crianças que eu tenho.

Glória: No meu caso, eu acho aquilo muito antiquado, já não concordava na altura. Nós fazíamos o projeto da seguinte forma, a planificação mensal e esta dividida em semanal e então nós na própria planificação tínhamos de pôr o diálogo que íamos ter com as próprias crianças. Que eu acho isso...a criança era praticamente como um ser, parado. E nós tínhamos que dar a aula...ter o diálogo e imaginar a resposta da criança para depois continuar o diálogo. Juntávamos tudo e mediante a avaliação daquilo é que íamos dar a aula. Não concordo, e já não concordava na altura porque eu sou muito espontânea e ainda hoje as crianças falam e ainda hoje as crianças falam e eu entro no diálogo delas e é daí que surgem ideias para fazer as coisas. Eu não concordava com aquele método.

Entrevistador: Vocês já foram dizendo, mas eu vou fazer na mesma a questão: que coerência existiu entre os diferentes objetivos e conteúdos dos programas das diferentes disciplinas com a prática pedagógica? Existiu ou não entre estas partes? As Disciplinas, componente mais teórica e a componente prática? Reconciliavam-se? Havia separação?

Fernanda: Conciliavam-se. Ou seja, eles quando nos estavam a dar a teoria eles já tinham uma finalidade.

Entrevistador: Todos os professores? De todas as disciplinas?

Fernanda: De todos. De todas as disciplinas. Era, era Professora Maria João! Aquilo era muito rigoroso. Nós não havia um dia em que não fizéssemos a observação das crianças todas. Dos 25 da sala. Nós tínhamos a cadeira, a parte teórica mas tínhamos que levar tudo para a prática. Tínhamos que escrever todos os itemzinhos e no final do dia, tínhamos que lá ir assinalar como tinha estado aquela criança, como é que ela não esteve... todos os dias. É claro que umas faziam melhor e outras faziam pior e depois aquilo começou a ... mas tudo era direcionado para. Por isso é que nos dois primeiros anos era só teoria.

Entrevistador: Mas já nesses primeiros anos era a pensar na prática?

Fernanda: Era a pensar na prática para o 3.º ano.

Entrevistador: E vocês já conseguiam ver com a metodologia de trabalho dos diferentes professores, do 1.º e do 2.º ano das disciplinas a prática que vos avizinhava?

Fernanda: Ai então não víamos? Que horror! (risos) Como nós vamos conseguir fazer aquilo? Muitas vezes nós perguntávamos? Como é que nós vamos fazer aquilo?

Gabriela: No meu caso, eu acho que não eram todas as disciplinas mas a maior parte sim, era tudo já direcionado para a prática. Mesmo a parte da aquisição da linguagem, da matemática, do conhecimento do mundo... havia uma disciplina que era investigação para a Educação, essa não era tão direcionada mas tinha estudo de casos, tudo isso para nos ajudar, quando nós por exemplo temos situações onde temos que fazer a avaliação dos meninos, a fazer as anotações diárias, o comportamento, como passou o dia, e assim ajudou-me. Umam eram, como é que hei-de dizer, de caras: esta disciplina fala-vos disto e isto e vai-vos ajudar na prática assim, outras estão entre linhas. Lá está uma mais que outras, mas acho que sim. Todas eram direcionadas para prática.

Entrevistador: E a metodologia do professor, também era uma disciplina de investigação-ação? Ou era uma metodologia muito diretiva? É isto que está no programa e é isto que eu vos vou selecionar?

Gabriela: Havia alguns que eram sim, mas acho que...

Entrevistador: Professores mais da teórica ou da prática?

Gabriela: Professores mais da teórica. Mas na parte que era mais prática, por exemplo eu em matemática o 1.º ano não, mas o 2.º ano e 3.º onde tivemos que fazer um seminário de matemática, assim aí. O 2.º e o 3.º ano foi muito direcionado para como é que nós aplicamos...o que era um bicho de sete cabeças. O que é nós vamos fazer para matemática para crianças? Como? Como é que é possível? Andamos a dar sistemas... e isto lá vai ser possível para os meninos? Pois mas, no meio daquilo tudo, foi para nós começarmos a desenvolver o nosso raciocínio lógico e abstrato e hoje utilizamos

diariamente, inconscientemente, estamos a utilizar a matemática com as crianças. E aí foi o flagrante. Quer dizer nós pensamos que a matemática não era preciso para nada e afinal era. Estava tudo direcionado para a prática.

Patrícia: De um modo geral, todas as disciplinas que eu tive, me ajudaram bastante para eu realizar a minha prática. E houve uma disciplina em especial que eu ficava fascinada por ela, e dava-me gozo ir aquela disciplina porque vinha de lá, empenhadíssima e sempre pronta a por em prática. Era a disciplina de literatura infantil, talvez porque a minha professora me captou a mim e às minha colegas a maneira de ser dela, pronto foi uma professora que me marcou pela positiva e eu tento, preocupo-me bastante quando toca a incutir nas crianças, sempre que vou ler uma história, eu procuro sempre lembrar-me de tudo o que ela nos ensinou.

Glória: No meu caso, como já disse, tive muita teoria e já utilizei muita teoria na prática, mas uma disciplina que eu acho que foi inútil para mim, foi a Antropologia. Inútil. Porque o professor falava coisas que... acho que é uma disciplina que hoje que não há...

Entrevistador: Há, há!

Glória: Mas eu acho que ele se preocupava muito em dar...cumprir o programa. E depois falava de deuses, de coisas que não estavam relacionadas e eu essa disciplina...não foi do meu agrado e nunca utilizei em termos práticos. A que eu mais preferia era a matemática e a literatura, porque isso foi o que eu dirigi mais para a minha prática pedagógica, mais para o meu dia-a-dia.

Entrevistador: Posso entender, por aquilo que disse, que as disciplinas de uma componente mais teórica falavam muito do...senso comum, do saber por saber...

Glória: Era, era...

Entrevistador: Com certeza, mas Patrícia já deu ali uma pincelada no vosso percurso alunas em formação, e mesmo agora como profissionais existem referências de identitários, portanto com que vocês, pensam, olham e pensam: “aquela pessoa marcou-me, ou aquele professor, ou aquela disciplina, ou aquele método de trabalho, marcou-me.” Eu gostava de saber qual foram, ou quais foram as referências identitárias do vosso curso? Professores, Dossier de estágio, metodologia dos trabalhos de professores, aulas práticas, o estágio em si, etc, etc, etc.

Fernanda: As cadeiras que eu mais gostei foi dramatização, expressão plástica, foram cadeiras que o professor era excelente. Estou a ver o Raul, que vivia em Vila Nova de Gaia e nós íamos lá para casa dele fazer os ensaios de voz, professor que nos ensinou a cozer à máquina...

Entrevistador: Marcou pela questão prática?

Fernanda: Marcou pela questão prática...porque no ano em que eu estive no último ano de estágio, eu tive que fazer os aventais todos para os meninos... (...)

Eu acho que estas cadeiras são importantes no curso, e hoje em dia não há! E eu acho que é importante, quando nós temos que fazer festas e fatos, para não estarmos a pedir para alguém nos fazer....

O que eu mais gostei foi quando apresentamos o teatro para todos os Jardins de Infância do Porto... Era o macaco do rabo cortado!

Entrevistador: Era em que disciplina?

Fernanda: Educação pelo movimento

Entrevistador: Uma disciplina prática?

Fernanda: Uma disciplina prática. É claro que as teóricas dão-nos a teoria, gostamos dela... Não gostamos muito dela, sou sincera! Não gosto muito da teoria não é? Uma pessoa gosta é de pôr a teoria em prática...

Gabriela: A mim, quem me marcou muito, muito foi uma...pela positiva... foi a minha Educadora.

Entrevistador: A Educadora Cooperante?

Gabriela: Sim. Foi assim uma daquelas pessoas... para já quando a vejo veem me as lágrimas aos olhos, porque é assim uma figura materna...é... não sei explicar! Sei que me marcou mesmo! Eu aprendi tanto com ela...e ainda só tive um ano a observá-la...e lá está, nós não podíamos tirar modelos, não era o exemplo... mas eu acho que aquela senhora era cinco estrelas e então, a minha maneira de ser com os meninos, porque às vezes nós temos que conversar com eles, e dizer-lhes não é assim que se faz... uma coisa que eu aprendi com ela, é que quando é na altura certa, tanto faz nós falarmos mais alto ou mais baixo. Não interessa! É na altura certa, ele vai entender, por mais nervosa que uma pessoa esteja, agora não vem assim uma coisa do vento e a criança portou-se mal ontem e hoje é que vamos falar com ela? Não, esquece.

Era a maneira de ser dela, a maneira como reagia com as colegas, e eu sinto que de certa forma adquiri ali um modelo e fui tentando sempre, e há muitas situações ainda hoje que se passam, relações com colegas e isso tudo, e eu penso: como é que ela ia fazer?

Eu vou tendo sempre a ideia dela, como é que ela fazia, como é que ela ia dizer na altura e eu lembro-me muito, muito, muito dela.

Patrícia: Em termos de duração do meu curso, da escola onde andei, a professora que mais me marcou pela positiva, como já disse foi a professora de literatura infantil, embora também na disciplina de saúde, tive uma professora que era pediatra na altura dava consultas no Hospital Pediátrico do Porto. Ao darmos as noções das várias doenças infecto-contagiosas, dos sintomas, o tempo de incubação, essas coisas tuas, portanto eu fui, como já estava aqui a praticar e já tinha uns anos de experiência em auxiliar, eu fui pondo isso em prático e para mim era fácil quando acontecia uma situação de varicela, ou de rubéola eu identificava facilmente as doenças. Eu raro enganar-me porque já tinha esses dados todos interiorizados e era fácil saber identificar esse tipo de doenças. Outro aspeto, não em relação à minha formação do curso, mas uma coisa que me marcou muito, muito na minha profissão, foi uma Educadora que já não está entre nós com quem eu trabalhei, o privilégio e a sorte de trabalhar que foi com

ela que eu aprendi tudo, tudo quase tudo até hoje, tirando a teoria que aprendi tudo na escola. A base...

Glória: No meu caso, o que me marcou mais foi a parte prática. Tive professores de expressão plástica e isso marcou-me muito porque além de eu gostar muito de expressão plástica, aprendi muitas técnicas, ... nós a brincar aprendíamos porque ele era muito divertido, e havia ali uma empatia muito grande entre colegas e professores, a brincar. Era uma aula lúdica como eles diziam. Depois também gostei muito da disciplina de saúde infantil porque nós púnhamos muito em prática, com uns bonecos que havia lá grandes e eu achava aquela aula gira porque era engraçado. Lá está a parte lúdica para mim, marca mais não é? Às vezes tínhamos uma espécie de aula de socorrismo, e eu gostei muito dessas aulas. E também gostei muito de uma Educadora de Infância que eu gostei muito, era muito brincalhona e ela também não concordava muito com o método da escola, onde eu estava a tirar o curso e de certa forma, ajudou-me depois no estágio porque ela tinha a ideia de que as coisas devem partir da criança e não do adulto e eu também prefiro dessa forma do que impormos as coisas às crianças. e como existia sintonia entre nós acho que foi bom..

Entrevistador: Agora vou pormenorizar esta entrevista, focalizar para a problemática que estamos a estudar. Os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas e dos diferentes anos do vosso educaram para as diferentes competências em Creche ou ignoraram?

Fernanda: Elas lá não foram direcionadas para a Creche. Em tempo algum...

Entrevistador: Em nenhuma disciplina?

Fernanda: Em nenhuma disciplina.

Entrevistador: Formação para Creche?

Fernanda: Não. Nem se falava sequer em Creche.

Gabriela: Nós já falávamos na Creche, mas também não foi direcionado para a Creche. Tínhamos breve abordagens e assim muito subtilmente, nada como....

Entrevistador: E onde é que tinham essas breves abordagens?

Gabriela: Eram em diferentes disciplinas...nunca se falou, assim nada em concreto de Creche numa disciplina. Íamos falando. A vossa formação é para isto mesmo, a partir dos três anos.

Entrevistador: Nunca teve prática em Creche?

Gabriela: Não, não. A prática que tive foi aqui já.

Entrevistado: Nem na prática pedagógica isso era quase como uma imposição?

Gabriela: Não, nem sequer fazíamos prática pedagógica em Creche, era tudo em Jardim.

Patrícia: É assim, eu diria mais ou menos o que a Gabriela disse. Embora se salientasse mais a parte do Jardim infantil, alguma teoria que eu aprendi e nalgumas aulas que foram dadas também poderia aplicar o que estava aprender na Creche, mas não se dava tanta importância à Creche. Embora eu, tivesse estagiado na sala dos bebés pequeninos.

Entrevistador: Em que ano?

Patrícia: No 1.º ano, nessa altura, o meu Conselheiro, foi o Dr. Carlos Jorge e ele lembra-se perfeitamente na sala onde me viu a estagiar...

Entrevistador: Portanto aí já havia a preocupação da parte da prática pedagógica em pelo menos ...

Patrícia: Incluir a parte da Creche, embora no geral se salienta-se mais a parte do jardim.

Glória: No meu caso, no meu curso não foi nada direccionado para Creche. Agora no meu entender, para ser uma boa Educadora na Creche tem de ter uma boa formação no Jardim-de-infância, porque para entender o que se vai ensinar na Creche, temos que primeiro saber o que é que eles vão saber posteriormente no jardim-de infância. Por exemplo, nós pegamos numa criança de três anos e damos o açúcar e perguntamos qual é o sabor, ela diz-nos que é doce, não é? Mas para nós percebermos para chegarem até essa resposta ela teve de ter uns bons alicerces, a educação pelos sentidos, temos que entende primeiro o antes dos três anos, não é?

Por exemplo, sabemos que os sentidos é a porta aberta para a aprendizagem, que é mesmo, e eu acho que na Creche nos devemos preocupar muito com os alicerces do ser humano. Portanto, eu acho que no fundo, em todas as escolas, até agora não terem direccionado formação para Creche, quem já está formada em Educadora de Infância será muito mais fácil compreender a parte da Creche, do que quem começa no início. Não é? Portanto para mim, a Creche é a base do Ser humano. Quando eles vão para os três aninhos, já tem a linguagem e tudo desenvolvido.

Fernanda: Tu consegues saber isso porque estas lá à um ano...

Glória: não, é o 4.º ano. Na Creche... nós aliás nem sequer podemos impor uma coisa à criança, nem podemos partir da criança... é partir de pequenas coisas da sala, do tacto, das pequenas coisas que a criança vai aprendendo. As primeiras palavras, as sensações e aprender só a partir dos três anos nós não sabemos que aprendizagens a criança adquiriu. Ora pegando numa criança a partir de um ano é muito mais fácil para nós levá-la até à Escola Primária porque sabemos as competências que elas adquiriram. Portanto é completamente diferente.

Patrícia: Agora quando a Céu estava a falar, fui-me recordando, de várias coisas, porque nós em várias cadeiras aprendemos as várias fases de desenvolvimento das crianças e tínhamos que ter em conta a fase sensorial...

Gabriela: Os Estádios de Desenvolvimento

Patrícia: É isso que eu queria dizer. Estádios de Desenvolvimento. Portanto uma pessoa que tenha já uma certa formação nesse aspeto terá que... ajuda de certa maneira a lidar com a criança, porque depende também da parte de desenvolvimento que ela esteja, a fase etária, mas temos que ter isso em conta.

Gabriela: E acaba com aquela ideia que a partir dos três anos é que ela tem de vir. “Ai porque só a partir dos três anos é que eles precisam de aprender”. Não! O principal está na Creche, porque é ali que eles começam a ter as primeiras noções.

Entrevistador: Então, vou colocar aqui outra pergunta, consideram muito importante ou nada importante a presença de um Educador em Creche?

Todos: Sim, sempre.

Fernanda: Nós aos três anos conseguimos saber se uma criança vem com formação em Creche ou não. Se vem de casa ou de uma Creche. Dá perfeitamente para distinguir essas duas crianças. Isso é importante.

Entrevistador: Sendo assim, gostava que me dissessem qual era o tipo de formação que deviam ter tido na escola de formação inicial para a valência de Creche? Consideram que realmente foi uma lacuna que tiveram na vossa formação inicial? Têm dificuldades?

Fernanda: Sim, considero.

Glória: Eu agora já tenho 4 anos de experiência em Creche, mas no 1.º ano eu vi-me aflita, pus as mãos à cabeça porque não sabia lidar com a criança. E agora ao sabermos os estádios de desenvolvimento da criança, sabemos se ela está atrasada na fala, ou noutras áreas para depois “puxar” e incentivar noutras áreas para tentar que ela cresça harmoniosamente como ser humano. Portanto, eu acho que a Creche foi uma lacuna muito grande, não existir essa disciplina nas escolas.

Percebe-se cada vez mais porque o mundo está a evoluir, a tecnologia está a aumentar e as crianças já nascem ensinados porque já são estimuladas pelo ambiente exterior. Mas há crianças que não têm essa estimulação, só a encontram na Creche. Portanto a Creche é essencial para a criança.

Patrícia: Até porque, segundo o que tenho lido os três primeiros anos de vida são fundamentais para marcar a personalidade da criança.

Glória: Ela aos três anos está praticamente formada.

Entrevistador: Mas então nós sabemos que existem Creches que têm Auxiliares de Ação Educativa? Qual é a diferença?

Glória: As auxiliares de ação Educativa não têm formação para estar em Creche.

Patrícia: Depende da formação delas...

Entrevistador: Mas vocês acabaram por dizer que tiveram pouca formação para a Creche?

Glória: Vem ao encontro daquilo que eu disse, porque a parte de saber do jardim-de-infância vai buscar a parte anterior...

Fernanda: Nós agora vamos ter que nos auto-formar para ir para a Creche. Fazer pesquisas, investigar. Quando eu agora for para Creche, daqui a dois anos, vou ter que já o fazer daqui por um ano, vou ter que ler muito, muito... para quando chegar lá...

Gabriela: Vai ter que começar a ler e a adaptar-se...

Patrícia: Foi o que me aconteceu quando eu fui para a sala dos dois anos, que termos de prática eu não tinha nenhuma, com essa idade, e eu tive que auto-formar. Pesquisei bastante, li muito para poder lidar com as situações do dia-a-dia.

Entrevistador: E esse auto-formar é de uma certa forma, darem início ou continuarem a vossa formação contínua? Ou acham que para vocês nos dias de hoje a formação contínua fica um pouco de lado? Há necessidade?

Patrícia: não, não. É importante a formação contínua. Só que aqui nesta instituição não nos é facultado isso. Eu por exemplo, tenho tido acesso, vários conhecimentos, vá, digamos antes assim, de vários seminários, ações de formação e nós somos muito, muito penalizadas nesse aspeto, porque desconta em termos de dias para férias, desconta para horas, descontam Outros argumentos que não vale a pena estar a referir. Não temos sido apoiadas nesse aspeto.

Fernanda: Ou seja, deveria sair uma formação para a Creche, em horário pós laboral. (risos) que era para podermos ir. Eu por exemplo tive duas formações com 50 horas cada uma...e foi muito bom...era de Ciência para a Educação.

Patrícia: Oh Fernanda, e todas elas se aprendem, mesmo que se saiba já alguma coisa, aprende-se muito... acho que são todas úteis.

Entrevistador: E já receberam alguma formação sobre Creche? Ou desconhecem?

Patrícia: Eu não tenho nenhuma.

Fernanda: Desconhecemos.

Gabriela: Eu acho que nem há muita formação ainda sobre Creche.

Entrevistador: Formação Continua? Seminários? Colóquios?

Todas: Não, nada.

Fernanda: Tudo o que recebo em casa é informática, informática, informática. Tudo mais tecnologias.

Gabriela: Se há, eu desconheço.

Entrevistador: Algumas de vocês têm alguma prática em Creche, e como disseram que o referendo da componente de formação inicial foi muito deficitária em relação à Creche, perante as vossas práticas que competências estão adquirir, ou adquiriram para um desempenho de um profissional com qualidade em Creche?

Entrevistador: A Céu por exemplo, que está lá há mais tempo...

Glória: Já estou a alguns anos. Por exemplo a nível comportamental. Eu já sei lidar com muitas situações das crianças: quando elas fazem birras, que é muito difícil, o saber partilhar...é muito difícil... Uma pessoa que não tem formação, é muito difícil lidar com estas situações das crianças, porque chegar à beira dela “porque tens que partilhar!” ela ainda não sabe partilhar. Agora os meus já estão a fazer os dois aninhos, já sabem partilhar e dizem “Oh Céu eu emprestei”, como quem diz, eu fiz uma grande coisa. Comecei com brincadeiras, não se pode chegar à beira dele e dizer-lhe: “Olha dá isto, tens que partilhar. Partilhar é bonito.” Isso não funciona. Tem de ser com brincadeiras, como a roda da amizade, que veio no jornal... a roda da amizade foi uma forma que eu encontrei para eles partilharem, ou seja: sentavam-se todos, encostavam os pés uns aos outros, aprenderam a partilhar o afeto entre eles, e eu dizia-lhes: estão a ver? Não sabe bem dar abraços e beijinhos? Às vezes estão a portar-se mal e eu digo-lhes vamos fazer a roda da amizade, eles já sentam todos e começam a dar beijinhos, porque aquilo é uma forma que eles vão adquirindo a amizade, o partilhar. Eles aprenderam a partilhar de uma forma lúdica. Na Creche o lúdico é essencial. É a parte afetiva e o lúdico. Sem a parte afetiva não se consegue nada com as crianças. (outros exemplos de partilhar com as crianças) Não se pode impor as coisas, principalmente na idade de Creche, porque eles tem de perceber... vamos rasgar papel, mas para depois o papel ir para o lixo, não tem fundamento nenhum, mas vamos rasgar papel para fazermos por exemplo um tronco de uma árvore, já tem uma finalidade. Portanto, nós temos que ter formação em Educação de Infância para saber lidar com a Creche. A Creche é um jogo de testes, temos que retorcer o crescimento da criança

Entrevistador: Outra competência que foi dizendo, não disse a palavra, mas foi a competência empática, entre adulto e criança.

Glória: É comportamental, eu acho que na Creche é mais competências não na área da matemática... não, na parte da Creche é mais a área do comportamento, a área afetiva, a área empática. Portanto temos que ir por essas pequenas competências que nos passam despercebidas. Temos que ir buscar competências às mais pequenas coisas. Às vezes estão no chão entretidos, o que é que estão ali a fazer?

Estão a ver uma coisinha, uma coisa pequenina que eu nem vejo, tenho de por os óculos para ir ver o que está lá. Então aquele simples pegar na migalha e devolver a migalha, está a desenvolver a coordenação motora... a desenvolver a parte mais pequenina dos alicerces.

Gabriela: Eu acho que quando a formação foi mais virada para o jardim-de-infância, eu acho que é a adaptação da parte do jardim-de-infância à Creche, ou seja, tentarmos ver que se fazemos isto com crianças de 3 anos, como é que eu vou fazer para as de 2 ou de 1 ano. É tentar adaptar...

(confusão)

Gabriela: Eu quando estive na Creche consegui, eu consegui adaptar com muita pesquisa e a Internet também nos ajuda muito e pronto...Eu acho que ir à procura e falando umas com as outras conseguimos. Agora há coisas que nós temos que ir por nós...temos que pensar nós...há coisas que eles fazem, isto é impensável, então como é que nós vamos fazer? Surge outra coisa qualquer...lá está, é muita adaptação, o improvisto...

Patrícia: Temos que interligar tudo aquilo que aprendemos de maneira ao ir ao encontro das necessidades, da fase da criança em questão.

Glória: A Creche é a retrospectiva da infância.

Entrevistador: No vosso primeiro ano em Creche, que receios é que vocês tiveram, quando vos disseram: “vai ter que ir trabalhar para a sala de Creche”.

Gabriela: Foram todos. A mim quando me disseram que pró ano vai para uma sala de dois anos, eu só pensava assim: “não vou fazer nada!”. Vai ser horrível. Vou lá estar, os miúdos vão andar a destruir a sala e eu só vou dizer, não se aleijem e não vou trabalhar. Vou ficar parada, eles não fazem nada. A primeira impressão que eu tive foi esta, e andei assim uma semana. Não! Eu vou ter que conseguir fazer alguma coisa. Como é que vai ser? Como é que não vai ser? Mas com insegurança. Mas o primeiro dia, que era apresentação e nós começamos a ver que afinal conseguem, o brincar, alguns já saltitam, já se equilibram num pé, nós... consegue depois fazer o resto. E aquela magia, aquele mistério... brincadeiras todas e eles...eu pelo menos senti-me realizada no fim do ano.

Patrícia: Eu também, quando trabalhei com os 2 anos aconteceu-me precisamente o mesmo. E no entanto, cheguei ao fim do ano, realizada.

Glória: No entanto, há uma diferença muito grande entre os dois e uma no. É preciso ter em conta isso, uma diferença enormíssima. Não é como nos 3, 4, e 5. Portanto, lidar com a criança de um ano, não tem nada a ver com crianças de dois anos. É totalmente diferente, porque a criança de dois anos já tem a linguagem totalmente desenvolvida, já percebe o significado das palavras, enquanto na criança de 1 ano ela não sabe o significado da palavra. Temos de ir à profundidade de cada palavra, para ela saber o significado para depois haver uma interação entre nós, uma conversação, não é? Elas só começam a falar, a maior parte delas a partir dos 18, 20 meses ...20 a 30 palavras no máximo, e poder de concentração delas é muito pequenino, no máximo 5, 10 minutos. Portanto lidar com crianças de um ano, não tem nada a ver com crianças de dois anos. Portanto, eu acho que na formação da Creche, tem de haver uma divisão, aí.

Entrevistador: Já falamos de alguma forma, mas...quais os índices de qualidade que encontrou na sua formação, que construí ao longo da formação e ao longo da vossa profissão, do vosso tempo de serviço e que ainda querem construir para o desempenho de qualidade das suas funções de Educador em Creche?
Quais os índices de qualidade?

Glória: Se eu me tornei uma boa Educadora, ou uma má.... Eu acho que os anos de trabalho...porque de estágio tive pouco. Tive muita teoria, isso tive e ainda hoje utilizo

essa teoria, tive uma boa formação teórica, mas não a nível de formação prática. Então a nível de Creche foi nulo, nenhuma a nível de Creche.

Entrevistador: E agora?

Glória: E agora já me sinto à vontade pegar numa sala de Creche, já é o 4.º ano. Começasse a conhecer os miúdos, estabelecesse comparações...e a estatística está correta, porque a partir daquela idade todos fazem aquilo, naquela idade e saber isso é mito mais fácil lidar com eles.

Entrevistador: Mas eu ainda vou especificar um bocadinho mais...nos índices de qualidade nós podemos ver várias questões: o relacionamento entre pares, relacionamento entre si, a organização do espaço, o relacionamento entre brinquedos, entre o material, o relacionamento com os outros fora da sala, gostava que vocês me dissessem que índices de qualidade é que vocês construíram e após a formação foram construindo para uma prática de qualidade em Creche.

Glória: Mas, os índices de qualidade da Creche são diferentes do que para jardim.

Entrevistador: Sim, sim

Glória: Por isso no Jardim nós dividimos a sala por cantinhos, por áreas, e na Creche jamais poderemos fazer isso, não podemos por a área da leitura porque eles têm de perceber primeiro o que é a leitura, o que são os livros, o que é a área da casinha...eles começam a comer os pratos, os talheres...eles têm de perceber primeiro o que é aquilo, portanto não podemos pôr...dividir a sala, dividir as crianças, ou trabalhar com as crianças como se trabalha num jardim-de-infância, não tem nada haver.

Entrevistador: Então assim, que tipo de práticas de qualidade, deste índice de qualidade, é que vocês acham que é importante desenvolver para promover o desenvolver da criança?

Glória: Eu acho, que...

Entrevistador: Que tipo de ações?

Gabriela: Eu acho que são todas, porque nós é que vamos transmitir estabilidade ao grupo e acho que se nós promovermos o bom funcionamento entre eles, a organização do espaço, por parte de nós, porque não são eles que vêm cá e distribuem a sala como querem; se nós promovermos a interajuda, a afetividade como a Céu disse, a realização das várias tarefas...eu sei lá... isso tudo, eu acho que...o principal agente é o Educador...

Glória: Por exemplo este ano pus: este é o dia das histórias, o dia dos sons... Eu fui dividindo conforme as várias motivações das crianças, depois era o dos sons, onde tinha instrumentos musicais que os pais colaboraram no início do ano, assim práticas muito rudimentares, que é mesmo assim. Muito simples para eles perceberem depois as outras.

Entrevistador: Eu agradeço imenso esta disponibilidade, para nós foi muito gratificante... mas é a razão de que vocês foram participativas, colaboraram connosco, e nós agradecemos imenso. Obrigada.



Entrevista n.º5

Entrevista efetuada às Educadoras de Infância do Jardim Infantil da Santa Casa da Misericórdia em Viseu	
Entrevistadas	Matilde, Joana, Liliana, Margarida, Mafalda e Maria José
Data	julho de 2008
Mote Introdutório	<p>Na perspetiva de compreender</p> <ul style="list-style-type: none">- os conhecimentos construídos e/ou adquiridos em contexto da formação e/ou da prática como construtores dos saberes e das competências gerais e específicas, para o desenrolar da ação pedagógica em Creche;- as experiências resultantes de práticas de qualidade em Creche como meio de co-construção das competências gerais e específicas;

Entrevistadora: No leque de algumas Educadoras gostaria de perguntar, qual foi o percurso feito até ao momento, mas principalmente até à vossa formação inicial. O que é que vos levou a irem para este curso, se era este o curso que tinham pensado desde que se conhecem ou se optaram por outros cursos e este veio depois no final, uma vez que todas são Educadoras. Gostaria de saber a vossa opinião.

Matilde: Eu sempre foi o curso que eu quis seguir, não sei se é devido a ter muitos sobrinhos desde pequena, sempre gostei muito de trabalhar com crianças e de me relacionar com elas. Claro que ao tirar a formação em Educadores de Infância não tem nada haver do que cuidar de sobrinhos. Temos que ver o planeamento, os objectivos, as necessidades de cada criança e as actividades relacionadas para cada idade.

Joana: Em relação a mim, eu...eu ao princípio, a minha mãe era ama. Sempre tive muito relacionamento com crianças e acho que veio daí o gosto e o querer estar mais com elas, aprender mais sobre elas, especificar-me um pouco, apesar de eu na altura quando estava a pensar o que é que haveria de seguir realmente, estive inclinada entre a psicologia e Educadores de Infância. Também era uma área que me fascinava muito, a psicologia. Mas entretanto optei, pronto, realmente gostava muito de estar com crianças, saber mais sobre elas e como o curso, quando fui tirar o meu curso nós não tínhamos que fazer nenhum teste escrito, era um estágio provatório onde tínhamos que realmente estar todos os dias com crianças e ver se era realmente aquilo que a gente queria seguir. Acho que aí realmente fascinou-me, e pensei “È realmente isto que eu quero seguir, é isto, é por este caminho que vou enveredar”.

Liliana: Eu também logo desde criança também, apesar de ser, era como uma filha única não é, criada com os meus padrinhos e então gostava muito de brincar com crianças, bonecas e tudo mais. Ia para as serras, brincava... tudo era bonecas para mim. Levava as crianças todas para casa, fazíamos asneiras da brava, eu sei lá.... Umas atrás das outras.... E então a madrinha zangava-se muito e nessa altura... eu sabia lá o que é queria. Tudo aquilo me fascinava...era tudo crianças à minha volta, cantava com elas, fazia riscos ... pronto. Mais tarde, sem saber mesmo o que ia ser no futuro, quando pensei em ir para a vida religiosa fizeram-me a proposta lá: ou enfermagem ou Educação. Apesar de eu estar na casa de Saúde a fazer um estágio e tudo mais os médicos diziam: “Ai, a Liliana tem muita coragem para Enfermagem, tem muito jeito. - Não, não. Não é isso que me fascina. É aquele lado. E eu nessa altura estava para ir para Angola, e então eu disse: Enfermagem não quero. Se não é para ir para Educação este ano, não há possibilidades, então antes eu quero ir outra vez para uma cozinha em Coimbra. Não quero ir para Enfermagem, pois não me diz nada. E a partir daí depois, fui para as crianças. É uma profissão que me fascina, gosto muito daquilo que faço. Sinto-me muito realizada, gosto daquilo que faço, consigo ultrapassar certos problemas e procuro relacionar-me com as Educadoras que estão mais actualizadas e actualizo-me o mais possível. É isso que eu procuro fazer, não é?

Maria José: Eu também, foi o curso que sempre quis realizar.

Margarida: Eu também desde pequenina sempre quis ser... não era Educadora era Professora, porque não estava ligada à parte da infância, da Pré-Escola. Mas tinha muitos primos, muito pequeninos, gostava muito de contar histórias, canções, ensinar-lhes coisas novas e sempre tive muito gosto com crianças. Umas eram pequeninas outras maiores, mas depois quando nasceram as minhas sobrinhas, aí sim tive a certeza da profissão que queria ter. Eu acho que uma pessoa só deve Educadora para estar tranquila consigo própria, por gosto. Porque uma saída profissional, por escape, para ter uma profissão, não vale a pena. Tem de ter gosto e saber o que está a fazer.

Mafalda: Eu, não foi a minha primeira opção. Nunca tinha pensado nesta profissão para mim. Depois de conversar com as minhas colegas, fiquei a conhecer melhor e pensei “Porque não?” Mas não foi a minha primeira opção. E depois aprendi a gostar, gostei muito e continuo a gostar.

Entrevistador: Nós já sabemos, pelos dados de cada uma de vocês, sabemos que foram formadas em escolas diferentes, isto é bom até para nossa análise. Gostávamos desta forma de saber, como é que vocês viram a estrutura curricular do vosso curso. Também sabemos que algumas têm ainda o bacharelato, outras já tiraram um complemento de formação, gostávamos de saber como é que vocês viram a componente curricular, se foi muito teórica, se foi teórico-prática, se foi ao encontro daquilo que estavam à espera inicialmente quando ingressaram no curso, se vos induziu na prática de um Educador de Infância, se verificaram logo de imediato ou se foi muito teorizado. Gostava de saber a vossa opinião em relação à prática curricular?

Joana: Eu, tirei o curso em Lisboa, na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e o curso que eu tirei lá, acho que está bastante bem organizado, porque tanto tinha a parte teórica como a parte prática. Fizemos, vários estágios, entre eles, estágio de Creche, estágio de Jardim de Infância, e pequenos estágios onde contemplava diferentes meios socio-económicos para não ser só o meio social baixo, ou alto, havia

baixo, médio e alto; para termos todas as componentes. A única coisa, que penso que o meu curso não contemplou e devia ter contemplado era a parte para nos dar mais formação para crianças deficientes, porque praticamente não fomos preparadas a esse nível. Fomos preparadas sim para crianças ditas normais, só. Nesse aspecto estava muito bem preparado o curso.

Alguém perguntou: Em que ano é que tirou?

Joana: Tirei de 1991 a 1994.

Mafalda: Eu acabei em 91 e tirei na Escola Superior de Educação de Viseu. Quando acabei o meu curso fiquei com a ideia que não tinha aprendido nada. Porque quando fui para a prática, aliás, fui só passado dois anos porque entretanto tive um bebé, e quando eu fui para a prática mesmo, para o campo, eu fiquei um bocadinho perdida porque tudo aquilo que tinha aprendido afinal não servia para grande coisa na prática. Porque a nossa prática pedagógica ... aquilo que eu tinha aprendido era simplesmente a prática pedagógica que eu tinha visto, porque em termos de disciplinas, e da parte teórica nada e fiquei um bocadinho perdida. Eu achei que não estava preparada, faltava ali qualquer coisa e eu acho que a preparação vim tê-la mais tarde com a prática. Com a experiência.

Matilde: Eu tirei o curso em Lamego, no politécnico de Lamego que é ligado aqui ao Instituto Politécnico de Viseu e na altura que eu tirei a licenciatura era o ano da transição. ... a nível de estágio só tive o 2.º e 3.º ano porque no 4.º ano não tive esse estágio porque era a transição e estava ainda tudo muito confuso e a nível de teoria... a prática aprendi, e aprendi muito.. mas claro que quando começamos a trabalhar é que vemos o que achamos que devemos fazer, o que está certo e errado e a teoria... a teoria é muito importante mas acho que também não, ...(não se percebe) nós tivemos uma disciplina de psicologia (...) e é muito importante para nós sabermos as características das crianças, sabermos o porquê de explicarmos a morte de um familiar, quem tem medo do escuro... claro que depois com a prática nós vamos aprendendo, com as crianças também, mas a teoria ou outras disciplinas que não deu para ajudar na prática. Quando acabei o curso comecei logo a trabalhar e claro que me senti assim bocadinho perdida porque fui para um, fui... como a única Educadora, era a única Educadora, tinha de gerir a Creche, o Jardim e o ATL. Foi assim um bocadinho complicado. Pois e agora, ao longo dos anos penso que poderia fazer melhor do que no 1.º ano que trabalhei.

Margarida: Eu tirei o meu curso no João de Deus, em Lisboa. O curso tem muita prática, tem muita prática, mas é prática de João de Deus, é as teorias de João de Deus, a cartilha de João de Deus, a matemática de João de Deus é muito específico e, claro que tem estágio de Creche, tem estágio de crianças deficientes, isso eles preocupam-se, tinha uma disciplina de Saúde onde tratava muito o problema das crianças deficientes, como tratá-los, como incentiva-los à aprendizagem.. isso tinha muito... vinha muito bem preparada.. mas também podiam preparar, porque eles preparam Educadoras para o João de Deus, mas as Educadoras ficam uma ou duas no João de Deus, o resto vai tudo para fora, e acho que era muito importante um estágio nem que fosse de 5 dias, num oficial. Eu acho que senti essa dificuldade, de lidar com outras teorias, outras práticas.

Liliana: Eu fiz na Fracinette do Porto, naquela altura também se dizia que era uma escola exigente, e era, ligava muito a teoria à prática, portanto nós, tínhamos muito prática. Logo no 1.º ano obrigavam-nos a ir uma semana para o estágio e tínhamos que

apresentar logo tudo direitinho, como se fôssemos ali, tivéssemos a lidar sozinhas com um grupo. E às vezes eu pensava: “Ai meu Deus, isto é que vai ser. Sozinha.” Então, depois no 2.º ano, naquela altura fazíamos dois anos, mas aquele ano era muito difícil. Só tínhamos a teoria aos sábados e durante a semana estávamos a estagiar sozinhas, era por isso... era muito difícil embora houvesse prós grupos... por exemplo eu estava num estágio com as Educadoras e a orientadora ia lá por exemplo.. mas se fosse para me ver a mim, toda a manhã estava ali, não se preocupava com mais ninguém. Era ali que estava e eu pronto... ela sabia que nós tínhamos que fazer um mapazinho das actividades, tudo... ela sabia o que eu estava a fazer e também não queria sair muito (risos), embora fosse ao encontro dos desejos e tudo das crianças, não é, mas não podia sair muito daquilo. Eu só dizia assim: “Ai meu Deus, quem me cá dera pró ano estar à vontade, com as crianças, quem me cá dera pró ano. Eu para mim, eu no fim saí mas não tinha, eu não estava com medo nenhum da prática porque realmente era muito difícil a prática, mas hoje digo assim: “Ao que eu vejo, estávamos preparadas, não é, mas estávamos preparadas para ir trabalhar com crianças porque se eu estou, e não tinha ninguém que me acautelassem: “olha que tu estás a fazer mal”, não é? Eu tinha que ser ainda cada vez mais responsável com aquilo que eu estava a fazer. Isso era uma preocupação também para nós, tanto que eu cheguei à Dra. eu disse “Oh Dra. Eu não sei se ando a fazer bem ou se ando a fazer mal. Tem que me ajudar.” E ela disse-me naquela altura “continue” e aí já eu fiquei descansada porque até aí eu não andava descansada, porque chegava à escola era um estágio de duas Educadoras ao mesmo tempo, à noite juntávamo-nos na escola onde estávamos, trabalhávamos em conjunto, trabalhamos, fazíamos e tudo mais mas também comentávamos aquilo que se vivia no estágio, não é? “Ai, então mas a Dra. Teresa não fez isto, não fez aquilo?” “Não” e eu punha-me assim a pensar: “Ai meu Deus se calhar estou a fazer tudo mal. Se calhar estou a fazer tudo errado. Ninguém me diz, não é?” Isso para mim preocupava-me. Depois cheguei ao fim do ano, pronto, o nosso curso acabava e eu disse: “Então Dra. Teresa como é que...” – “Pode ir” Pró ano estou sozinha. E ela disse-me: “Para onde é que vai trabalhar?” – “Já tenho trabalho. Vou para o Furadouro.” – “Então de vez em quando conte comigo.” Assim na brincadeira, mas...pronto eu tenho para mim que a escola mesmo naquela altura, há tantos anos que ia preparando com aquela preocupação, também tinha aquela, aquela, tinha aquela preocupação de ver os mais pequeninos, aqueles que tinha mais deficiências, porque eu depois fui trabalhar para um meio que tinha muitas necessidades, que era um meio pobre e eu disse assim... “e logo fiquei à frente do Jardim”, mas eu não era muito convencida mas disse assim, bem pelo menos vou ver o que posso fazer. Tinha 6 Educadoras à minha responsabilidade, também logo à frente e tinha a parte da Creche também.

Maria José: Eu tirei no Porto, na Escola Superior de Educação de Santa Maria. O nosso curso era muito teórico, mas também abrangia lar, crianças deficientes.

O estágio já era pago, na altura 10 contos. (risos) Tive em Arouca mais uns Educadores também, era de Setembro a Junho. E depois... davam comida, dormida e tudo.. 10 contos. Naquela altura era muito dinheiro Só o transporte é que era nosso, tínhamos que ir... era assim: Arouca – Porto/ Porto - Viseu. Era uma estufada de camiões e camionetas ... mas pronto era uma escola que exigia muito, muito. Muito trabalho e é isso. A minha escola juntamente com a escola da D... tínhamos que fazer o estágio diário com os objetivos todos, com as fichas individuais, tudo...no nosso estágio tínhamos sempre um grupo de 29 a 30 crianças connosco sozinhas.

Entrevistador: Eu gostaria de saber também, vocês já foram dizendo de alguma forma, que aportações ou que ideias é que vocês trouxeram da vossa escola de formação e que permitiu que vocês se conhecessem quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Alguns já foram dizendo, mas assim alguns tópicos. Que conhecimentos a escola vos transmitiu para construírem a vossa pessoa enquanto pessoa, e a vossa pessoa enquanto profissional. Conhecimentos mais teóricos, mais práticos?

Margarida: Mais práticos e relacionado como devemos lidar com certas situações. Com sobrinhos, com primos e com família tratamos de uma maneira, e com as crianças que estão a nosso cargo temos que agir como Educadores. Temos de ter uma base, um conhecimento para tratarmos por certos problemas. Se a criança está a passar por um... pelos pais que se estão a divorciar, por uma morte temos que saber lidar com isso. Nem sempre o instinto como pessoa funciona. E eu acho que tirando ideias e aprendendo através da escola, lidar com estas situações emocionais, de comportamento....

Entrevistador: Portanto a Margarida acha que a escola profissional foi importante para a reconhecer como profissional.

Margarida: Sim, sim.

Joana: Sim, eu também considero isso. Que... onde eu tirei o curso, dava-nos um leque muito variado de propostas, tanto em termos de pedagogias diferenciadas, em termos de técnicas para fazer quer ao nível da plástica quer ao nível da motricidade, quer ao nível da saúde. Acho que nos ensinaram o essencial, em termos de primeiros socorros, etc.. ensinaram-nos o essencial para quando nós sairmos estarmos minimamente preparadas. É claro que onde eu realmente consolidei toda essa formação foi no estágio que eu fiz final, num Jardim de Infância onde me identifiquei muito com o método que a minha Educadora Cooperante estabelecia com as crianças; que foi também um dos métodos que me ensinaram na escola, na escola. Escola aberta, método de Freinet, esse método identifiquei-me imenso com ele e ainda hoje sigo um pouco essa metodologia, que tirei do curso, mas tirei essencialmente do estágio, estágio profissional.

Entrevistador: Vamos avançar? Partilham da mesma ideia?
Tocou aí num ponto que eu acho que é muito importante para a nossa investigação e que de alguma forma desconheço. O vosso estágio curricular foi ao longo do curso ou foi só no último ano do curso?

Joana: Ao longo do curso.

Entrevistador: Quantos anos?

Joana: Começou no 2.º e 3.º ano do curso. Começou no estágio de Creche e depois começou com as tais visitas que eu há um bocadinho falei aos meios diferenciados. Todas as semanas íamos a um Jardim de Infância ou Creche diferente, de meios sócio económicos diferentes e terminou então com um estágio profissional de mais ou menos de 6 meses em Jardim de Infância.

Entrevistador: Mais ou menos em quanto tempo de horário? Não faz ideia? No total.

Joana: No total já não me lembro mesmo, mas só tínhamos sexta-feira de aulas, ou seja, segunda, terças, quartas, quintas um dia inteiro com o horário da Educadora.

Entrevistador: A Maria José também era assim?

Liliana: Eu não tinha horário para o almoço.

Maria José: O nosso estágio, o da D. Liliana, no 1.º ano era a uma quarta-feira, 2.º ano quinta e sexta-feira e o 4.º ano segunda, terça quarta e quinta e sexta, aulas.

Entrevistador: Mas tiveram estágio curricular ao longo dos 3 anos?

Maria José: Depois era assim. Pronto, se o estágio...de setembro a junho, metade para Jardim de Infância, metade para a Creche.

Liliana: Eu tive três meses na parte da Creche e depois peguei num grupo de 5 anos até ao fim do ano. Sempre sozinha! Na parte da Creche tinha outra senhora a ajudar-me. Tínhamos 13 meninos, 13 mas a partir daí janeiro e julho, foi até julho que eu ainda tive que repor uns dias, porque fui operada à garganta e tive que repor no fim, nem foi com o meu grupo, já teve de ser com outro, o que foi que me custou ainda mais...

Entrevistador: Pois mas quando tem que se cumprir com a carga horária.

Liliana: Tinha que cumprir, nem que não fosse com os meus meninos, eu tive de cumprir. 10 dias com um grupo desconhecido... ainda foi mais difícil para mim...

Maria José: No nosso curso há um contacto com crianças mesmo... de nível alcoólico, e assim... corremos aquilo tudo...

Entrevistador: Com todos os níveis sócio económicos e culturais... Mafalda...

Mafalda: No 1.º ano tínhamos observação no segundo semestre. Era se não me engano, dois dias por semana. No 2.º ano 2 ou 3 dias de prática... em... era em grupo. ... 3 ou 4 coisas... aquilo nem dava, um dia por semana. Como era em grupo tinha de correr a vez a todas. No 3.º ano tínhamos a semana toda excepto 1 dia ou 2... e o objectivo deles era, portanto, mudarmos sempre de estágio, portanto, todos os anos mudávamos sempre de centro de estágio. E também tentavam mudar o grupo, portanto nunca ficaríamos o 2.º ano com o mesmo grupo. Eles tentavam mudar o grupo. Acho que não havia centro de estágio em Creche, pelo menos, que eu me lembro, nenhum dos centros de estágio na altura tinha Creche. Não faziam questão. Nem sequer era abordada a Creche.

Margarida: O 1.º ano também era uma vez por semana observação. No segundo ano eram dois dias por semana o dia inteiro, prática que a Educadora... nós é que tínhamos de fazer as actividades o dia inteiro e era também por grupos. Eram grupos de três ou quatro alunas, cada uma ficava com uma determinada ideia para desenvolver na sua prática. No 2.º ano eram 3 ou 4 dias por semana, e cada ano era um centro de estágio diferente, sempre no João de Deus. No 3.º ano eram 3 ou 4 dias por semana mas também havia grupos de duas pessoas, mas cada uma ficava com x dias para desenvolver... de manhã até ao fim do dia, com o horário da Educadora. Dar almoço,

levar os meninos à casa de banho. O dia-a-dia das crianças. Dar aulas, de ginástica, aulas de música, nós é que tínhamos...

Liliana: Nós também....

Margarida: Jogos interiores, jogos exteriores,

Entrevistador: A responsabilidade...

Margarida: Era toda nossa.

Entrevistador: Que modelo profissional, a escola de formação inicial vos transmitiu? A Joana, há pouco ia dizendo que defendiam muito o modelo...

Joana: Freinet. A Escola moderna

Entrevistador: Que modelo, é que a escola tinha e de alguma forma a Ana... se alimentou?

Maria José: Pronto a nossa escola tinha, aquela iniciação à escrita.... Que acho fundamental também, mas a nível disso... não sei... regia-se muito também pela...

Entrevistador: Pode-se dizer que era um modelo muito directivo? Ou era o modelo de investigação-acção?

Maria José: Tinha muito, tinha muito

Liliana: Eu acho que era mais isso. Investigação e acção. Tanto, que nós naquela escola ligávamos muito a teoria à prática, porque por exemplo, hoje estávamos em aulas e os professores diziam: “meninos amanhã, estão no terreno. Sozinhas! Ninguém está a ver se vocês fazem...Atenção! E diziam muitas vezes:” Sejam Educadoras de Infância e não sejam Educadoras de qualquer maneira. Porque uma Educadora de Infância tem que se distinguir pelos seus comportamentos, não é dizer assim, Educadora...Educadora de Infância, não sejam Educadoras Infantis. Diziam muita vez. Era. Minhas senhoras sejam Educadoras de Infância, não sejam Educadoras infantis. Quando temos problemas, os nossos problemas ficam cá fora da porta. Atenção que vos vai aparecer pais com problemas, crianças com problemas, tudo e vocês não podem estar a atender os vossos próprios problemas. Vocês têm de atender aos que vêm dentro da sala.

Entrevistador: Margarida, Escola de Formação João de Deus, formação...

Margarida: João de Deus. Mas ajudou-me muito na parte da disciplina, saber controlar o grupo, não tão exageradamente como eles fazem mas de acordo com a escola onde estou e o grupo de crianças que tenho. Ajudou-me muito a manter a disciplina, a saber controlar o grupo, a saber agir nas horas certas, tinha professores excelentes e... ensinaram-me muito e como tratar as crianças. Podem pensar que João de Deus é uma escola muito fria, disciplina de mais, distante de mais, distância entre algumas Educadoras, mas algumas... Depende das pessoas, algumas Educadoras eram, outras nem por isso, mas eu conheci muito, e mesmo entre professores da escola superior, até mesmo o director Ponces de Carvalho é uma pessoa amorável com as crianças, ele nas

aulas dava muitos exemplos práticos na sala, com as cadeiras e assim... se uma criança tinha medo do escuro como é lidávamos com isso, se uma criança chorava como é haveríamos de fazer para nos aproximar daquela criança, dava muitas práticas e ajudou muito na parte da disciplina.

Entrevistador: Eu agora vou tocar no ponto que eu queria, porque uma vez que esta minha investigação é sobre a Creche vou tocar neste ponto que para mim é essencial. Que conteúdos programáticos educaram e fizeram com que vocês tivessem conhecimentos para trabalhar em Creche? Que competências é que vocês adquiriram na escola de formação para trabalharem em Creche. Ou se adquiriram ou se não?

Liliana: Eu não adquiri assim, muitos, muitos, não é?

Entrevistador: Porquê Liliana, a Escola falava em Creche?

Liliana: Pouco falava em Creche. Pouco! Porque nessa altura quase que nem se falava em Creche. Ora bem... teóricos, teóricos a respeito de Creche, não, nem sequer se falava nisso. Quando me propuseram quer ir para a Creche? Tem de ir alguém fazer um estágio de três meses na Creche... e eu assim: “se calhar eu nem sei tratar dos bebés, mas eu sei lá... vou tentar. Eu vou tentar.” Porque algumas das minhas colegas puseram logo essa parte de fora. E eu disse assim: “Com o hábito vestido eu não posso dizer aqui que não, não é?”

Além disso vou experimentar, vou experimentar. Então puseram-me na parte da Creche: dos 3 meses a 1 ano.

Entrevistador: Portanto, Liliana, deixe-me só... é só para reforçar a ideia. A escola teorizar pouco teorizava?

Liliana: Pouco, pouco.

Entrevistador: Mas tinha a preocupação de pelo menos uma experiência prática em Creche?

Liliana: Mais tarde, principalmente uma Doutora eu nós tínhamos “porque minhas Educadoras, não se sabe noutros tempos o que vos vai aparecer pelas mãos, pela frente e todos tem de saber agir. São crianças. Assim como as crianças deficientes... não tivemos assim grande, grande teoria... mas já me apareceram aqui várias que as colegas têm-me ...eu não sei muitas vezes agir muito bem, mas dou-lhes o que melhor que sei e que posso. Assim como nos bebés... eu lá me fui ajeitando, assim como... pronto... depois de estar muito habituada era efectivo... depois quando vim para aqui, o Sr. Provedor disse: “D. Liliana vamos abrir Creche... a senhora...e eu disse: “Não sei senhor provedor, se realmente estarei preparada para uma coisa dessas. Eu, onde tenho mais experiência, é na parte infantil. Há então se a Senhora não aceita, não podemos abrir a Creche. E eu disse “vamos em frente” foi o que eu disse naquela altura. Vamos para frente que dou aquilo que souber e melhor que poder. Foi a minha resposta.

Entrevistador: Maria José ...

Maria José: Não, a minha escola sempre teve, sempre. Na minha escola havia a parte da escola... a parte de baixo era para bebés, 1 ano 2 anos. Havia duas turmas sempre, metade das turmas para Creche e outras pró jardim.

Entrevistador: Teórica?

Maria José: Sim, sim

Entrevistador: Também?

Maria José: Teórica e prática.

Entrevistador: Disciplinas teóricas?

Maria José: Muitas bases, muitas bases.

Entrevistador: Mais a nível da psicologia?

Maria José: Sim, sim. (não se percebe) ... literatura infantil, música movimento e drama...

Entrevistador: Mas isso sempre direccionado para as três valências?

Maria José: Sim, sim, sim

Entrevistador: Creche, Jardim de Infância e ATL?

Maria José: O Dr. que nos dava a psicologia era de Gaia, o Dr. (não percebo)...

Entrevistador: Mas falava das crianças dos 0-3?

Maria José: Sim, sim, sim, e de crianças deficientes...

Liliana: O meu curso naquela altura...também o meu curso foi feito muito antes... do que o da Maria José.

Joana: Em relação à minha escola é assim, nós tivemos mais formação ao nível do Jardim de Infância, mesmo os estágios eram mais direccionados para o Jardim de Infância mas tivemos uma componente de Creche. Era... pronto como já referi, estágio mas também uma componente teórica. Nós falávamos muito acerca das características das crianças da idade dos 0 aos 5, que tipo de comportamentos é que eles tinham, que diferenças é que existiam entre a idade de Creche e de Jardim de Infância; também me forneceram bastantes conhecimentos o nível da psicologia e ao nível da saúde: ao nível de alimentação, de higiene, de controlo de esfíncteres, esse tipo de coisas mais direccionadas para a Creche. E também ao tipo de matérias que deve haver numa sala de Creche, que tipo de móveis em termos de seguranças. nessa parte acho que foi não tão exaustiva como para o J.I mas acho que foi de uma maneira geral ficamos com uma noção do que é que trabalhar em Creche.

Margarida: No João de Deus apareceu a mesma coisa, na parte da saúde, o nascimento, o desenvolvimento da criança até aos três anos, a entrada para o jardim, controlo dos esfíncteres...Na parte psicológica... as garatujas, o desenvolvimento motor, comportamento, a marcha, e tivemos também um pequeno estágio em Creche. Eles não tinham Creche no João de Deus, e até hoje não têm, mas tentavam dar a formação...

Entrevistador: Fora?

Margarida: Sim, fora do João de Deus. Era uma semana.

(falaram ao mesmo tempo não se percebe)

Mafalda: (risos)

Entrevistador: Estava há pouco a questionar se na escola de formação se falaram na teórica, na parte teórica e ou na parte prática da valência de Creche?

Mafalda: Não. Como referi anteriormente era uma valência que...não se falava. Falávamos ao nível do desenvolvimento das crianças, não é, das várias teorias mas em termos práticos, Creche mesmo não era contemplado. Nós íamos fazer estágios aos jardins públicos.

Entrevistador: Só públicos?

Mafalda: Sim, só públicos. Não era meramente referenciado.

Entrevistador: Vocês já foram falando sobre isto, por isso eu acho que vou avançar esta questão...que atitudes, que conhecimentos, que competências, que valores é que vocês retiraram daí para poderem ser Educadores de Infância em Creche, já que já foi de alguma forma falado. Neste leque de Educadores, só temos duas Educadoras no ativo em Creche. Gostaria de saber porque é que as restantes Educadoras, não optou ou não houve oportunidade para trabalharem em Creche, já como profissionais de Educadores de Infância?

Margarida: Eu quando entrei para a misericórdia, fui para a sala de um ano. Não era o meu primeiro ano de trabalho, mas era o meu primeiro ano com contacto com bebés, com menos de um ano. Fiquei um bocadinho perdida. Mas a auxiliar ajudou-me muito e gostei muito de estar na Creche, envolvi-me muito com eles.

Entrevistador: Foi buscar tudo aquilo que recebeu na escola de formação?

Margarida: (...) Mais na sala dos dois anos, porque na sala de um ano é mais controlar os esfíncteres, as rotinas diárias, desenvolver a marcha, alguns bebés ainda não andavam e cantar algumas canções, algumas histórias, desenvolver a linguagem... enquanto que na sala dos dois anos é desenvolver muito a parte plástica com as crianças e gostei muito.

Joana: É assim, eu em termos profissionais, já trabalhei em Creche durante nove meses, fui fazer uma substituição de Educadora e trabalhei...gostei imenso, porque foi diferente. Eu já tinha estado a trabalhar antes em J.I e realmente achava que estava mais

bem preparada para trabalhar com crianças dos 3 anos aos 6 anos mas fui, com um bocadinho de receio mas depois acabei por gostar porque há uma diferença, em termos profissionais... só se proporcionou dessa vez trabalhar em Creche, e depois em J. I mas acho que pela diferença foi uma experiência única. Fui buscar um pouco aquilo que aprendi no curso, fui buscar um pouco aquilo que fiz nos estágios e as orientações que a Educadora me foi dando no estágio, tirei muitas ideias daí e correu tudo muito bem, mas depois não se proporcionou, porque eu não me importava de trabalhar novamente em Creche, mas em termos profissionais não se proporcionou, e depois vim para aqui a Creche já estava cheia, havia um lugar para Educadora no J.I e fui ficando. Já estou há nove anos aqui (...)

A Creche é mais exigente... é uma idade que exige mais do Educador, mais inovação, mais desgastante em termos psicológicos porque eles em termos de comportamento, como são egocêntricos tem mais disposição para terem aqueles conflitos, as birras e isso para um Educador não é fácil reagir na altura. Temos que ter conhecimentos para conseguir solucionar os problemas e solucionar-los da melhor maneira possível. E nesse aspecto é muito mais desgastante, e fisicamente... as fraldas, a aprendizagem de ir à casa de banho, é muito diferente.

Liliana: Certas regras...

(Confusão)

Liliana: Eu hoje, não trocava uma coisa pela outra e mais eu que vinha muito habituada à parte infantil, não é? A parte infantil, portanto éramos nós que dávamos a música, éramos nós que dávamos as directrizes todas... não tínhamos professor de ginástica, de nada...era (não se percebe)... depois propuseram-me (falou muito baixo)... vou experimentar e depois estava atenta a qualquer acção de formação, que havia antigamente, e nós íamos até a bastantes. Uma das últimas vezes fui com a Margarida. Então não foi?

Margarida: Foi.

Liliana: Já foi há uns anitos, e nessa altura muito pouco se falava das Creches, muito pouco. Mas quando havia alguma coisa, algum livro, que eu pudesse adquirir eu era logo, porque não parava também, não é? Porque me dizia qualquer coisa... hoje a minha experiência. Posso trabalhar na infantil e tudo muito bem mas não sou capaz de trocar os meus pequeninos pelos outros, gosto muito deles e quando eles cá andam... (risos) (confusão)

Margarida: Eu não pedi para mudar para a parte do J.I pelo trabalho, porque eu adorava estar na Creche e se não houvesse outra oportunidade eu não saía daqui, da instituição por causa de estar na Creche. Houve 1 oportunidade e o gosto de querer mais, desenvolver mais e o gosto que tinha pelos dois anos continuou pelos 3, 4 e 5 anos.

Entrevistador: Estávamos a falar, porque é que, sabendo que existem tantas Educadoras nesta instituição, porque é que só duas é que trabalham em Creche? Nunca se proporcionou ou porque não é onde se reveem mais como Educadoras?

A Zita passou alguma vez pela Creche?

Mafalda - Não. Inicialmente onde trabalhei, numa instituição onde havia uma Creche. Mas trabalhar em Creche nunca trabalhei.

Entrevistador: Porquê?

Mafalda: Porque nunca se proporcionou.

Entrevistador: Só por esse motivo?

Mafalda: Sim, só por esse motivo. Se no primeiro emprego que se tivesse proporcionado surgisse uma vaga para Creche, pois eu iria, mas nunca se proporcionou. Nem no início nem posteriormente. Por exemplo, aqui nesta instituição uma das regras, é que pegamos só nas crianças aos três anos. Portanto, não é, não é das normas pegarmos num ano.

Entrevistador: Mas isso foi instituído pela parte da direção?

Mafalda: Posteriormente à nossa chegada já estava instituído assim, portanto, que eu tenha conhecimento nenhuma de nós demonstrou uma ideia contrária.

Liliana: Porque haviam Educadoras, que diziam que não se sentiam realizadas na Creche, que não se sentiam realizadas e então assim que surgia uma oportunidade elas saíam. Outras, as Educadoras começaram a vir e as outras que cá estavam diziam que eram muitos anos pegar numa criança de um ano e levá-la até aos 5 porque a criança... tivemos aí casos que diziam que a criança se cansava também com os 5 anos, e então depois chegamos a uma conclusão que assim pronto: “ fazem um ano e dois cá em cima e depois a Educadora pega nos três anos lá em baixo.

Entrevistador: Ficou institucionalizado?

Liliana: Sim, foi

Mafalda: Sim, mas quando nós chegamos já estava assim.

Entrevistador: Então, eu posso pensar e questiono, se vocês têm algum interesse, demonstram alguma empatia com essa valência sentem-se de alguma forma não tão realizadas como Educadoras porque pouco tempo de experiência tiveram na valência de Creche? Como é que vocês por exemplo, pegam no grupo e vem de outra profissional de Educadora de Infância, portanto vem da valência de Creche e portanto vocês pegam nele pela primeira vez no Jardim de Infância?

Liliana: Sentem-se bem. (Risos)

Todos: (risos)

Entrevistador: A Liliana ainda não pegou em nenhum. (risos)

Margarida: Sentimo-nos bem porque há muitas crianças que vêm de casa, das amas e que não estão familiarizadas com regras, com o estar em sociedade, com os amiguinhos e na Creche nota-se isso mas de uma forma positiva, pois as crianças já estão, já

incutiram as regras, estar sentadinho, como é que se está sentadinho, saber brincar, saber brincar com os coleguinhas, crianças da Creche já vem preparadas. Há crianças que vem com os avós, da casa dos avós que só lidam com adultos e chegam aos três anos sem estar com crianças da mesma idade. Então é conflitos, agressões, é mais complicado.

Mafalda: Nós preferimos que as crianças venham daqui, da Creche do que virem de casa, dos avós, porque para nós é muito complicado. O grupo que vem assim de fora, um daqui e outro dali para conseguirmos organizar e estabelecer regras, que eles consigam perceber...é um bocadinho complicado. Quando veem da Creche, isso, esse trabalhinho já vem feito (risos).

Entrevistador: Então eu tenho outra pergunta: então é muito importante um Educador em Creche?

Todos: Muito. Importantíssimo.

Entrevistador para as Educadoras em Creche: Vocês as duas têm um grande papel! (Risos)

Joana: Apesar de só agora estarem a ser valorizadas! Porque o facto de existirem muitos jardins de infância e poucas Creches, daí se vê a importância que o nosso país dá às crianças mais pequenas, porque até agora e também devido (não percebo)... quer dizer nós somos profissionais, tivemos mais oportunidade de trabalhar no J.I, porquê? Porque há mais J.I, há poucas Creches. As crianças ficavam com os avós, para o estado nem sequer existiam porque não têm Creche, só existem a partir dos três anos e até lá, quer dizer... onde é que estamos? A idade começa a partir dos três anos? Agora sim, o estado já está a querer pensar um bocadinho na idade antes dos três anos, porque os avós já não têm tanta disponibilidade, parece que já se aperceberam do quanto é importante uma criança começar a sua educação a partir de meses. Porque a educação começa desde que ele nasce, começa logo a receber estímulos, tem de ser estimulada! Não é só a partir dos três anos!

Mafalda: Essa é a diferença que nós notamos das crianças que vêm da Creche, ainda se nota agora menos, mas ainda se nota e antigamente notava-se muito mais em que as crianças que vinham do jardim e as que vinham de casa.

(Confusão, falam todas ao mesmo tempo...)

Mafalda reforça: e aí também se notava muito essa diferença.

Liliana: E agora também se faz um trabalho, e é assim: metade, metade vai para uma Educadora e a outra metade vai para a outra. E depois acabasse de encher a sala com os restantes que vêm e depois já vão ajudar os outros que vêm, porque antigamente, eu já sou do tempo em que uma Educadora ficava com os de cá, e outra Educadora ficava com os que vinham de fora.

Joana: (reforça) É, é.

Liliana: Então o que é que acontecia? Eu vi muita coisa... as Educadoras colegas mais aflitas, porque era, era, era os comportamentos eram muito diferentes, não é? Enquanto

agora, vão metade, é natural que eles chorem não é? Porque passa aquele mesito... é natural... (Confusão)

Maria José: ... tenho lá uma criança, por exemplo, uma menina que teve a Joana Dias, tinha a personalidade vincada foi muito mais fácil virem comigo para a sala de 1 ano do que para a sala dos 2. Havia lá uma menina que teve três meses para eu a conseguir adormecer. Estava habituada.

Entrevistador: E assim, que práticas, algumas de vocês já foram dizendo, consideram fundamentais nesta valência de Creche, para promoverem o desenvolvimento global da criança? O que é que para vocês, o que consideram essencial nesta valência como Educadoras? Acham que realmente o Educador é importante, já disseram isso, mas de que forma é que ele pode promover a sua ação enquanto Educadora na Creche?

Liliana: Ora bem, temos que estar atentas, muita atentas à idade que temos, ao grupo que temos, se é grande se é pequeno, depois as actividades que propomos, se realmente estão ou não adequada à idade, se conseguimos, sei lá, incentivar o grupo de maneira que, são tão pequeninos, é como às vezes estagiárias dizem: “O que é que eu estou a fazer na Creche? O que é que eu vou fazer para a Creche? Toda a gente faz pouco de mim.” Não, não, há muita coisa para fazer. Ver os objectivos da parte da Creche, temos que desenvolver as coisas de maneira a enriquecer e desenvolver a criança integralmente. É isso que se procura fazer.

Maria José: Pode-se fazer tudo. Tudo. Qualquer actividade que se faz na sala de 1 ano se pode fazer no jardim, só que na nossa é de uma maneira mais rudimentar, mais simples.

Joana: Eu acho que aqui o essencial é eles aprenderem a estar em grupo.

Liliana: É. É o estar em grupo. É muito importante, pronto aquelas pequeninas regras em que eles estejam um bocadinho sentados, que sejam capazes de ouvir um bocadinho, sei lá...que eu diga agora, “vamos sentar agora para ouvir uma história” que eles se sentem aquele bocadinho, para que se sinta que eles realmente já podem estar aquele bocadinho, e não é só aquele brincadeira geral, é aqueles bocadinhos que a gente aproveita para que eles se desenvolvam, eles estão a crescer e com as brincadeiras, é tudo uma brincadeira para eles não é, mas vamos ... são as pequeninas regras que a nós vamos pondo... não são regras muito rígidas mas que vai ajudar a futura Educadora que em depois pega neles. Eu agora estou a dizer-lhes assim: “vocês são grandes, e vão para os grandes, vão para a sala dos grandes.” “ E eles dizem: “eu não vou” “ vão para a sala dos grandes porque vão fazer outras coisas novas, já lhes tive a dizer... a Educadora é outra.. e eles “não”.

Maria José: Mas alguns em vez de irem para baixo continuam a vir para aqui (sala Creche)

Joana: Risos

(confusão)

Liliana: Eu tinha um grupo muito engraçado, que foi metade para as Educadoras ... e tinha lá uma que era muito engraçada: uma vez a Sr....meteu-se com ela e ela disse: “Está calada que é a minha Faranda”

Eu penso que este acto realmente desde que eles entram numa sala até à hora que saem, sempre atenta a pequeninas coisas.

Joana: É, pequenas grandes coisas, mas principalmente é a aprendizagem das primeiras grandes regras, aprenderem a lidar com o outro, aprenderem a escutar, a saberem estar, e saber no fundo, aprender desde logo a viver em sociedade.

Eles são pequeninos mas eles sabem perfeitamente o que estamos a dizer.

(confusão) falam dos seus exemplos misturadamente.

Liliana: Eu tive alguns que foram para Joana, e um deles era cheio de problemas, não é, cheios de problemas que eu aqui na sala já não me atrevia com aqueles grandes problemas, e estava-lhe sempre a dizer e a Joana continuou e chegou ao fim do ano, com aqueles problemas, sempre a combater, sempre a combater. Também, lá está, o ambiente de casa, não é? O trabalhinho de casa também tem muito haver...

Joana: Tem muito haver...mas nós estamos cá para ver, para acompanhar essas situações. É saber lidar com elas, se já fizemos tudo, encaminhar para outros profissionais que saibam e tentar que elas sejam felizes, no fundo nós estamos aqui a tentar para que as nossas crianças sejam felizes, o mais possível felizes, não é? Numa sociedade que é competitiva, e que eles têm de saber adaptar-se porque senão, se nós não os preparamos para certos problemas e para vida que é difícil, eles chegam e depois vão ser adultos quê? Temos que os preparar o máximo possível.

Entrevistador: Que competências, já que se fala tanto nas competências, que competências tem que ter um Educador para trabalhar em Creche?
Cada uma vai enunciar uma competência...ora digam lá...

Maria José: O máximo de dinamismo, disponibilidade...

Entrevistador: Então competências... pessoais?

Maria José: Sim, sim.

Entrevistador: Liliana, outras competências?

Liliana: Nessa dinâmica pessoal eu tenho de estar atenta, principalmente conhecimento das famílias, problemas, não interagir pessoalmente lá dentro, mas, o que eu posso fazer para ajudar aquela criança...

Entrevistador: Então, competências sociais... também estão aí a trabalhar com os pais...

Liliana: Familiares, não é?

Entrevistador: E dentro dessas competências, uma outra, que se nós não formos não adianta nada, qual é? Competência de...

Liliana: Do Educador!

Entrevistador: Profissional.

Liliana: Profissional, pois claro. Daí parte tudo.

Mafalda: As mesmas competências que um profissional tem de ter para trabalhar no Jardim.

Entrevistador: Não há então competências específicas então para a Creche?

Mafalda: Eu acho que não.

Entrevistador: As competências são gerais para ambas as valências?

Mafalda: Temos que ter um...

Entrevistador: Dentro da especificidade da Creche...

Margarida: Quer pra Creche, quer para a idade...

(confusão)

Liliana: Mas a Educadora do Jardim estando num grupo de 2 anos por exemplo também é competente para ajudar. Diz assim, ora eu sou competente para ajudar este grupo, tenho que ver a idade, eu só tenho que ter em conta a idade que está comigo. Também é importante.

Joana: As competências são as mesmas, os objetivos é que diferem.

Liliana, reforça: É. Os objectivos são diferentes.

Joana: São os específicos de cada idade.

Liliana: E é por isso que cada Educadora tem que se adaptar principalmente ao grupinho que tem.

Mafalda: E aos pais, que às vezes nos esquecemos. Às vezes, com os pais também é preciso ter um bocadinho de psicologia.

Liliana: É, isso é...

Joana: E às mudanças que vão ocorrer na sociedade, saber adaptarmos a nós próprios para podermos adaptarmos...

Liliana: Eu digo assim, quem pegou num grupo há 30 anos e pega agora, pois...

Joana: Não tem nada haver...

Liliana: Nas crianças e nos pais.

Mafalda: Até á menos tempo...

Liliana: Até de ano para ano. Estou aqui há 24 anos ... ora mesmo assim... eu pegava num grupinho e às vezes digo assim, eu hoje digo assim: “mas que grande revolução aqui vai, não é? E depois a falarmos com os pais também vemos a evolução disto tudo, a sociedade, eu sei lá...

Joana: Lá está, os pais têm pouco tempo para eles, e depois há certos valores que nós Educadores damos muita importância e que são poucos trabalhados em casa...

Liliana: Em casa! Claro!

Joana: Deviam ser mais, porque o primeiro agente educativo é a família e eles às vezes esquecem-se um pouco disso...

Mafalda: E passam para nós Educadores todo esse papel e eles próprios não se exigem a eles próprios. Eles só sabem exigir a nós.

Entrevistador: Eles vêm o profissional de Educação de Infância e jardim, mas eu reforço mais à Creche, como um tomador de conta?

Liliana: É!

Joana: Está a querer mudar, já está a querer mudar. É diferente a mentalidade. Com a idade...

Liliana: Por isso eu às vezes vou mandando às famílias, assim uns recadinhos para ver o que é que eles me dizem. Para ver se estão atentos, ou interessados, de vez em quando...

Mafalda: Eu acho que não é só isso...há muitos pais que deixam as crianças como armazém, estão ali, guardadinhos, não há problemas enquanto estão ali...mas hoje em dia começo a notar que já não é tipo armazém, não. É que eles passaram para nós, eles saem dessa tarefa, tarefa de educar passaram para nós, a nossa responsabilidade não é? E às vezes acontecem coisas muito engraçadas que é o seguinte, eu achava que depois destes anos todos já nada me surpreendia, e então assim de vez quando acontece assim uma coisa, estou a falar em termos de pais, relação de pais, postura de pais que eu fico assim, não, não é possível?

Entrevistador: Como por exemplo?

Mafalda: Como por exemplo...eu acho que há muitos pais que acham que essa tarefa de educar, eles não querem fazer isso, essa tarefa é nossa, e eles libertam-se um bocado dessa tarefa e exigem da nossa parte, não é? É assim porque tem que ser assim, porque eu até pago 200 euros por mês e portanto tem que ser assim. E nós numa conversa, não, eu achava que se calhar se fosse assim da vossa parte se calhar era bom para a criança, mas não. Não. Eu pago 200 euros por mês e nós é que temos que ter essa tarefa de educar.

Entrevistador: Como pagam tem essas exigências?

Mafalda Exactamente. Eles não, libertam-se dessa tarefa.

Joana: Mas eu acho que mesmo assim, os pais já nos vão valorizando mais como profissionais. Antigamente não, mas agora já há uma consciencialização de que as crianças precisam, em vez de estar só nos avós, em estar amas, precisam de conviver numa Creche ou num Jardim de Infância.

Mafalda: Já não nos veem a nós como armazéns de crianças, já veem...

Joana: Já valorizam.

Mafalda: Mas exigem. E na parte deles não. Transportam para nós, mas eles não.

Entrevistador: É essa a ideia que eu quero, dentro dessas competências que vocês falam, pessoais e profissionais, de que forma é que vocês vêem a formação continua no vosso percurso profissional e pessoal. Aham que é pertinente, e em que é que isso contribui para a vossa prática diária, não vos trás nada de novo?

Joana: Como eu estava a dizer ao um bocado há novas teorias que surgem, há novas descobertas que se fazem e se nós paramos no tempo caímos na rotina. Não estamos abertas à inovação, não temos aquela mentalidade aberta e não acompanhamos nem sequer as crianças, nem os pais nem a nossa sociedade, ficamos para trás. Ficar para trás não é bom, nós devemos tentar saber mais, porque as crianças hoje em dia têm outro tipo de comportamentos que não... por exemplo quando eu estudei, as crianças agora são tão diferentes e eu acabei o curso há 14 anos e já acho que há tantas diferenças que nós temos que ir buscar outras teorias para saber lidar com eles. Buscar outras competências, outro de...Mesmo de jogos, materiais, e de outras coisas...por exemplo, agora está muito na moda a reciclagem, no meu tempo lá se falava da reciclagem, e de pacotes de leite para fazer...agora temos essa vertente e temos que evoluir. Temos crianças que nos passam para trás porque eles, eles gostam disso mesmo, gostam de coisas diferentes, coisas que os estimulem, mas que estimulem agora, não é de há 15 anos atrás como era na minha época, como a era dos computadores, a nova era das comunicações e que no meu tempo não havia nada disso e nós temos que nos adaptar se não ficamos para trás. As crianças já sabem mexer tão bem nos computadores....

Maria José: Ou melhor que nós...

Joana: Então se nós não sabemos para lhe ensinar...vão elas ensinar a nós? Nós também aprendemos com elas mas não vamos aqui trocar os papéis por completo senão...

Mafalda: Eu acho que só tem essa postura de não fazer nada, de não ter vontade de fazer mais quem, como é que eu hei-de explicar, quem está aqui para vender a aula. Já ouvi muitos comentários...já vendi mais um dia de aulas...portanto é chegar aqui fazer o trabalhinho, chegar às 4h30 e vamos embora e não se pensa mais no assunto...

Joana: É ganhar o ordenado ao fim do mês!

Mafalda: Exactamente. Eu acho que quem tem essa postura a nível profissional nem se vai preocupar a nível de formação, nem nada ...

(confusão)

Margarida: Eu acho que este grupo de Educadoras está aberto à formação continua e acho que foi uma das razões que a Goretti aceitou estagiárias e acho muito bem, porque aprendi muito com elas, para o bem e para o mal e aceito bem a formação, novas teorias e aplico-as e cada vez melhor. E eu não me dou bem com o computador, não gosto muito, mas tem de ser... (risos)

Mafalda: Quem gosta da profissão e está por gosto, eu acho que está sempre aberta. Eu, esta parte, falo por mim...

Entrevistador: Portanto, a formação contínua é importante e vocês estão sedentas da formação contínua, mesmo esta formação contínua dos diferentes conteúdos, e das diferentes problemáticas, inclusive na Creche?

Todas: Sim, inclusive.

Entrevistador: Mas vocês acham que existe muita formação contínua para a Creche?

Maria José: Não, não.

Liliana: Não havia nada.

Entrevistador: E agora?

Liliana: Agora, sim vai havendo, até livro...antigamente comprava-se um livro para nós, até muda as ideias, eu sei lá no quê, que nós quisermos sempre não é, enriquecermos e não tínhamos.

Margarida: E agora há, livros e revistas com ideias e novos materiais, jogos...

Liliana: Eu tive quase sempre estagiárias e às vezes eu dizia assim: olha, tragam-me coisas novas, porque posso já estar esquecida de algumas coisas... (...) e mesmo agora já pedi! Coisas novas para aplicar.

Mafalda: O nosso objectivo também ao trabalharmos com estagiárias é aprendermos alguma coisa não é?

Liliana: Nós chegamos a ir a Coimbra a uma Acção de Formação, eram três dias, uma dessas eu gostei muito porque me dizia cá qualquer coisa para mim, de Creche. Porque era raro, mesmo aqui em Viseu (...) coisas vagas... até que um dia as Educadoras tiveram um desentendimento, porquê? Porque nem o tempo sequer era contado, era contado aqui por que tinha a valência do infantil

Entrevistador: Vocês sabem que quem está a ministrar a valência de Creche não é o Ministério da Educação, e portanto até aí existe alguma desvalorização, e mesmo até por parte legal, documentação, o que existe tudo é para o pré-escolar, mas vai existindo.

Já vai existindo alguma documentação a nível legal, um despacho normativo quando muito, mas há. E o que gere esta valência é o Ministério da Segurança Social. Claro que isto tudo junto, fazendo uma sopa, é muito pouco mas estamos aqui também para lutar.

Liliana: Mas também eu vou vendo o que elas andam a fazer e vou tirando... (risos)

Entrevistador: Nós agradecemos imenso a vossa colaboração, acho que nos vão ajudar imenso no nosso trabalho e dou assim por finalizada a entrevista. Obrigada.



GUIÃO DE LEITURA - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

ALUNOS EM FORMAÇÃO E RECÉM-LICENCIADOS

ALUNOS DO 3º ANO	Unidades de texto (excertos retirados das entrevistas de cada interveniente no estudo)
ALUNOS DO 4º ANO	
RECÉM-LICENCIADAS	



		DIMENSÃO	ANTERIOR À FORMAÇÃO
		CATEGORIA	REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS DA PROFISSÃO
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO
2º Grupo - ALUNAS EM FORMAÇÃO INICIAL E RECÉM FORMADAS	3º ANO	Mariana	(...) é um sonho de criança, (...) <u>é onde eu acho que me vou dar-me mais inteiramente às crianças</u> (...)
		Carolina	Desde muito cedo que sempre <u>gostei de trabalhar</u> com jovens, com crianças, (...) <u>mas uma coisa é brincar outra coisa é conhecê-las verdadeiramente o interior delas.</u>
		Beatriz	Eu quando era pequena <u>queria ser Professora, decidi tirar um curso</u> profissional de Educação de Infância (12.º ano)... só que quando acabei <u>vi que era realmente aquilo que eu queria.</u>
	4º ANO	Filipa	(...) inicialmente não queria ser educadora, nem nada que se parece. Eu queria ir para a área de enfermagem, só que, como não consegui entrar e gostava de crianças optei pelo curso de educadora
		Lara	(...) tinha a ideia que queria ser enfermeira, vim ao Piaget inscrever-me em enfermagem, mas em segunda opção pus educadora. Porque já tinha tido uma experiência, durante dois anos fazia de babysitter (...) e foi uma coisa que estava ali muito escondida... gostava mas ignorava, principalmente por motivos [das saídas] profissionais.
		Áurea	Inicialmente [teve ideia de seguir] a área de saúde. Mas, houve a proposta, (...) trabalhar como auxiliar (...) Nessa altura não tive dúvida nenhuma (...) queria seguir e ser durante longos anos [educadora]
		Cláudia	Quando era pequena queria ser professora (...) Entretanto as coisas mudaram e tive que parar de estudar. Mas... quando comecei a estudar, (...) a tirar um curso profissional na área de educação de infância (...) quando acabei vi que era realmente aquilo que eu queria, daí ter vindo para cá.
	RECÉM-LICENCIADAS	Paula	Eu não...não foi uma coisa de criança, não! (...) acabei por estar a entrar para esses cursos ligados à saúde, mudei completamente porque vi que aquilo não tinha nada a ver comigo. Mas, entretanto vim para o Piaget para me inscrever em enfermagem. Quando... tive a possibilidade de me inscrever neste curso, e então não perdi esta possibilidade.
		Filomena	Eu fui mesmo um sonho de criança. Desde criança que achei que... Aliás eu nem dizia que queria ser educadora, dizia que queria ser Babysitter, ... Se eu não fosse para o curso de educação de infância, não tinha ido para mais nenhum curso superior. Era mesmo isso que eu queria.
		Maria	(...) <u>houve a oportunidade de eu ir trabalhar para um jardim de infância senti uma coisa muito especial.</u>
		Adriana	(...) sempre foi um sonho de criança, mas antes de entrar também pensei [nas]saídas profissionais que tinha. (...) cheguei a inscrever-me em enfermagem. Mas, na hora da verdade... fui para educadora (...) fui para aquilo que eu gostava realmente, para o que tinha vocação

		DIMENSÃO	FORMAÇÃO
		CATEGORIA	COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NA FORMAÇÃO INICIAL
		SUBCATEGORIA	QUALIDADE NA/DA FORMAÇÃO INICIAL
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO
2º Grupo - ALUNAS EM FORMAÇÃO INICIAL E RECÉM FORMADAS	3º ANO	Mariana	<p>Hoje vejo que há muitas cadeiras o primeiro ano e segundo ano que fazem a ponte que se reflecte no terceiro ano e reflecte a nossa vida no estágio, porque no início nós pensamos que não são importantes, mas elas estão todas encadeadas uma na outra. (...) o curso está bem estruturado e abre-nos horizontes (...)sem dúvida [uma relação muito próxima com os professores]... estão mais atentos, conhecem-nos melhores e nós também os conhecemos. (...) não chagariamos a uma prática se não tivéssemos uma base da teoria.... tem andado [de mãos dadas] e tem-se notado bem. Se eu não interiorizar bem a matéria e passá-la para a minha vida, eu não vou passar para a criança. (...) no segundo ano [tivemos] uma disciplina de prática pedagógica [sobre] Creche (...) no terceiro ano, (...)veio complementar e fundamentar [o] vivenciado na (...) prática. (...) tivemos a oportunidade de ir conhecer e visitar todas as valências (...) estamos bem preparados até porque há escolas superiores de educação que não contemplam a formação do educador em Creche (...) somos umas privilegiadas. (...) quando fui para a Creche não tinha conhecimento nenhum, fui adquirindo ... com a observação das outras educadoras, com a [investigação através do livro] “Educar a Criança”... Há coisas que procurei e há coisas que a professora MJ [facilitou] (...)não estava preparada para ir para a Creche... e.. Eu fui, sem medo nenhum, mas com um bocadinho de receio, porque dizia “O que vou fazer agora com os bebés”. Uma coisa eu sabia e tinha a certeza, brincar com eles, e eu brincava (Riso)... [tinha de] fazer o máximo para que as crianças se sentissem felizes e realizadas. (...)é uma vivencia (...) espectacular e não me importava de trabalhar de novo na Creche, (...) aprendi (...) mesmo muito.</p>
		Carolina	<p>A teoria e a prática andam sempre de mãos dadas. Primeiro é-nos facultado o conhecimento da própria criança em idade de Creche e depois com o autoconhecimento e como a própria criança vive, sente e adquire, já temos noções para depois irmos para o terreno e percebermos, porquê que acontece daquela forma [somos] umas privilegiadas(...) as cadeiras de psicossociologia e nomeadamente das cadeiras que a professora [M.J.] deu de Opção: Creche - Contexto Educativo e Afetivo e alguns seminários (...), onde abordou muito a problemática da Creche. (...) sempre que [a professora] apresenta uma situação concreta, faz (...) a ponte “E na Creche seria desta forma ou possivelmente poderíamos...” (...) Eu acho que sim [que nos capacita para a prática pedagógica] (...) de uma forma geral temos uma componente prática muito boa (...) temos um conjunto de cadeiras teóricas que nos [dão] esse suporte (...) acho que somos mesmo umas felizardas no curso em que estamos com a estrutura que temos, neste momento (...) aqui, é-nos dado todo o tipo de ferramentas para trabalhar. Agora, é assim, há determinadas experiências que têm que ser trabalhadas individualmente e ir mais longe. (...) as reuniões de núcleo que temos tido com a professora [M.J.], no fundo são aspectos que podemos limar dentro da parte prática e teórica e ver o que está bem e o que está mal e o que poderemos fazer melhor. [nestas reuniões podemos expor e debater] Todas as angústias que possamos ter (...) o acompanhamento que nós temos tido tem sido de um grande suporte para as nossas dificuldades e para as superar...Dá-nos mais segurança. Mais autoconfiança, [sentimo-nos] mais apoiadas. (...) Sim, sim, sem dúvida [uma relação muito próxima com os professores]... estão mais atentos, conhecem-nos melhores e nós também os conhecemos. (...) Pronto foi uma experiência maravilhosa [o estágio curricular]. Surpreendeu-me a mim própria.</p>

		Beatriz	<i>devíamos ter tido mais aulas práticas para (...) trabalhar em Creche com crianças de um ano ou de dois anos. (...) estagiar na área da Creche foi muito positivo para mim. (...) na primeira semana também foi muito difícil (...) porque lá está é um trabalho que não se nota tanto como num Jardim-de-infância.</i>
	4º ANO	Filipa	<i>A minha educadora cooperante do quarto ano nunca tinha estado em Creche. Era o primeiro ano que ela estava a trabalhar (...) não tinha experiência nenhuma (...) não fez atividades nenhuma com as crianças e quem trabalhava ali, era mesmo a auxiliar. (...) se ela me ajudou, foi pela negativa e se calhar quem lhe ensinou fui eu ou com quem ela estava, auxiliar (...) [A educadora cooperante] não sabe, lá está, não tinha bases nenhuma, nem teóricas, nem nada, nada sobre Creche. E, é assim em termos teóricos sobre Creche e o estar na prática é diferente.</i>
		Lara	<i>(...) As a <u>experiência prática foi fundamental</u>, para eu agora ter a ideia que tenho da Creche e...nós tínhamos uma docente [com] <u>formação bastante específica</u> na área de Creche e conversei muitas vezes com ela sobre as minhas dúvidas. (...) inicialmente, (...) foi um terror, eu chorava muito, porque eu não conseguia... Eu pensava muito, o que é que eu vou fazer? Eles são tão pequeninos! (...) apenas no quarto tivemos uma cadeira de Creche. Mas no terceiro já tivemos pelo menos uma cadeira, que (...) pedia para construirmos material lúdico-pedagógico, que (...) incluíssemos a (...) Creche. (...) desta forma (...) indiretamente, [prepararam] para a Creche, mas não chegou. no ano passado estive a estagiar em Creche (...) é uma paixão. Mas (...) senti muita dificuldade, muitas. (...) chegava ao final de uma semana e duas e não sabia o que (...) tinha feito e não sabia como havia de abordar e como é que vou fazer, para os desenvolver. Felizmente deparei-me [uma educadora cooperante] com duas auxiliares muito competentes, que já estavam alguns anos ao serviço, inclusive na Creche. Tinha uma educadora cooperante que estava na Creche. Já era o quarto ano e... foi um apoio. [Na minha prática].</i>
		Áurea	<i>Deveríamos ter disciplinas mais direcionadas para a nossa área. [Modelo tradicionalista] (...) não conhecia mais nenhum até então.</i>
		Cláudia	<i>o facto de ter estagiado em Creche, até aí nunca tinha acontecido, acho que foi muito bom, porque é a experiência. Uma coisa é o que nós ouvimos e outra coisa é estar na prática, que é completamente diferente (...) acho que foi muito bom. (...) fiquei com outra perspetiva (...)foi (...) interessante, (...) para a minha formação. (...) [competências em creche]... É difícil. (...) deveríamos ter tido mais aulas práticas (...) com é trabalhar em Creche com crianças de um ano ou de dois anos, por exemplo.</i>
	RECÉM-LICENCIADOS	Paula	<i>O plano curricular [poderia ter sido] um bocadinho mais prático, um bocadinho mais apelativo. (...) até ao terceiro ano tivemos a formação toda para jardim-de-infância. (...) aprendemos muito, mas foi mais a nível do desenvolvimento, o controlo da criança, dos esfínteres e tudo, mas cheguei lá e... vi que só isso não chegava. (...) sim [a escola de formação inicial incidiu em teoria]. [abordagem à Creche] (...) isso foi com vocês, porque connosco foi só mesmo abordado no quarto ano! Os educadores cooperantes, acho... que sim. [foram um marco] Os educadores cooperantes, acho... que sim</i>
		Filomena	<i>(...) uma parte da formação que estava a ser esquecida. (...) foi lembrada no quarto ano (...) pensava que as crianças não conseguiam fazer determinadas coisa, [foi-nos] incutido [o] modelo escolástico, professor e os meninos ali. (...) (...) foi muito importante (...) o estarmos sozinhas (...) Deram-nos mais responsabilidade (...) fizeram pesquisar (...) e</i>

			<p><i>procurar e... Fizem-nos sentir que não sabíamos nada e isso fez com que nós quiséssemos mostrar que sabíamos alguma coisa. (...) custou-nos mas gostamos mais. [Os] Professores (...), queriam que fossemos visitar a Creche e ver como ela estava organizada (...) constituída que (...) nos dossiers fizéssemos não só a caracterização do Jardim, mas [também] das salas de Creche. Toda a gente deveria ter formação em Creche.</i></p> <p><i>No primeiro ano achava que ia desistir, (...) “O que é que isto tem a ver com a educação de infância?” [este] (...) devia ser o ano de motivação... é tão teórico... (...)foi a mudança do terceiro para o quarto ano, que marcou, (...) havia umas [disciplinas] que poderiam ter sido mais importantes. Nomeadamente a nível de Creche. Toda a gente deveria ter formação em Creche.</i></p>
		Maria	<p><i>(...) deveríamos ter tido uma cadeira logo no segundo ano, (...) Microensino que desse ideias práticas para Creche, no mínimo dos mínimos. Não era só a nível cognitivo e de desenvolvimento, mas mais a nível prático e da nossa ação e interação Piaget (...) fala que os materiais também desenvolvem. Mais... Montessori (...) porque temos a questão dos sentidos. (...) Nós no nosso último ano é que tivemos outros horizontes,</i></p> <p><i>Ui, a minha [Educatrizes cooperantes] também [foi exemplo a não seguir]</i></p>
		Adriana	<p><i>No primeiro ano (...) foi de desanimar muito (...) uma carga teórica muito grande, (...) não (...) direcionadas ao nosso curso. (...) formação [modelos tradicionalistas]. (...) no meu terceiro ano... tive outras luzes mais alargadas (...) no quarto ano já foi bastante melhor, porque em termos de Creche, (...) aprendi muito mais (...) No meu caso foi pessoal e profissional.</i></p> <p><i>(...) marcou-me (...) as duas orientadoras de estágio (...) até ao terceiro ano (...) no 4º ano (...) ficamos (...) desorientadas, assustadas, (...) estagiar sozinhas (...) porque até então tínhamos estado a estagiar com colegas (...) foi extremamente complicado, mas (...) nunca hei-de esquecer isso. (...) sem dúvida [o marco mais importante foi os professores]</i></p>

		DIMENSÃO	FORMAÇÃO
		CATEGORIA	COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NA FORMAÇÃO INICIAL
		SUBCATEGORIA	PERSPETIVAS DE UM FUTURO PERFIL PROFISSIONAL
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO
2º Grupo - ALUNAS EM FORMAÇÃO INICIAL E RECÉM FORMADAS	3º ANO	Mariana	<p>(...) estamos a <u>ajudar a criança a construir a sua personalidade</u>, (...) auto-estima (...) mostrar que “tu és capaz de fazer melhor” (...) o nosso grande papel é <u>estimular a criança em todas as pequenas coisas que elas fazem</u>. (...) de modo que possa perceber melhor as crianças.. (...) um <u>incentivo</u> (...) Na aquisição da marcha e da linguagem. [Estar] disponível para a criança. (...) temos que ser inovadores (...)Com a <u>necessidade de conhecer sempre</u> mais. (...) se não (...) Torna-se uma monotonia. Porque (...) muita rotina não é saudável.. (...) O educador também deve ser uma pessoa <u>muito criativa</u> (...) que leva as crianças a ter muita imaginação. [que] vai levar a uma descoberta que por sua vez a descoberta leva a um desenvolvimento. Mas para isso o educador deve <u>ser aberto e flexível</u>. (...) Não é preciso ter muitas coisas, muito material. Por aqui não passa o material, por aí passa <u>o ser da pessoa, não é o fazer</u>, é o ser (...) de um bom educador. (...) [que deve] Ser humano, Acolhedor; Disponível, (...) Sensível (...) não pode <u>ser melado</u>, não pode estar sempre “aí coitadinho, aí...” e lá vai a correr para o proteger. (...) É importante haver sempre <u>um grande diálogo com os pais</u>, (...) uma parceria, (...) trabalho de relação entre (...) de modo que a prática seja mais rica (...) Há uma prática de pouca qualidade e deixamos que a criança fique confusa.</p>
		Carolina	<p>(...) o educador tem que ter um papel de muita vigilância, (...) <u>valorizar sempre o que a criança diz, deixar a criança ser autora</u> do seu próprio conhecimento, fazer com que ela se envolva no seu próprio conhecimento (...) deixar que a criança se exprima (...) trabalhar a partir das motivações. (...) valorizar também, crianças que têm experiências gratificantes [embora humilde], mas que não são visíveis aos olhos da sociedade (...) a todas estas situações que possam acontecer e ter um papel sempre á frente, no sentido de prever certas situações e fazer com que elas não aconteçam (...) será o início de uma grande protecção para a própria criança. (...) Convém que ele também conheça, (...) essas crianças, de onde vêm, qual era o seu meio (...)E <u>ter muito cuidado como se expressa, com a linguagem</u>, pois as crianças estão na fase de aquisição da linguagem e de se expressar, a forma como o educador fala e se refere às outras crianças, a forma como o educador solicita à criança que chegue isto ou aquilo, ao dizer “faz favor traz-me isso, obrigada” e todas estas condições e expressões faz com que a criança interiorize, a criança assimila o bem ou o mal que o educador transmite. Se for um <u>educador sensível e com uma educação extrema</u>, teremos crianças muito bem-educadas, ... se for um educador atento e sensível ele pode fazer “milagres” com as suas crianças. Agora... se ele não tiver o dom, (...) e se rotular a criança (...) claro que vai ser mais difícil. (...) Lá está, acho que o educador deve ter ali, um conjunto de multi-saberes (Criativo, (...) sensível muito atento às crianças (...) aos colegas, ao pessoal, à comunidade educativa (...) e a todo o meio envolvente) (...) temos que ser educadores <u>inovadores</u>, [em] <u>atualização permanente da formação</u>. (...) para (...) poder ter uma prática de qualidade. (...) Isso são características que o educador tem que ter, (...) É preciso estar muito atento [a] tudo aquilo que é produzido em termos de conhecimento científico, estar (...) minimamente informado de tudo que vai surgindo de novo, (...) [ser] <u>Promotores do conhecimento</u>. Que <u>divulguem as suas práticas</u>, que as deixem conhecer, que as nomeiem, que facultem uns aos outros tudo aquilo que fazem. Porque nas outras áreas (...) do ensino há muita produção, (...) enquanto propriamente na Creche, a produção ainda é um tanto ou quanto incipiente, porque se calhar os educadores também não querem ter muito trabalho de divulgar. (...) Já se começa a assistir muitos educadores (...) a publicar artigos e (...) como tal (...) a mudar o espelho desta área. (...) Enquanto (...) o educador não</p>

			<i>for arquiteto, o Sr. arquiteto ou engenheiro das suas obras dando um pouco mais de visibilidade pela positiva para transformar, um tanto ou quanto, esta área. (...) [não haverá] uma prática de qualidade.</i>
		Beatriz	Omisso
		Filipa	Omisso
	4º ANO	Lara	<p><i>Tentava sempre ter um fio condutor para as crianças conseguirem receber essa informação de forma mais perceptível para eles e lembro-me que a partir da roda dos alimentos, falei dos animais, porque havia partes da roda dos alimentos que tinha, neste caso o leite que vinha da vaca. Inclusive uma criança disse-me que vinha da caneca. Portanto é só para verem. E... a partir daí eu cheguei aos animais, cheguei à alimentação saudável, ao exercício físico que é tão necessário e por aí fora. Portanto, foi assim tipo como um desenrolar de um modelo de projeto.</i></p> <p><i>(...) competências profissionais transmitidas foram (...) muito ricas, (...) transmitiam a mesma dosagem das duas, tanto profissional como pessoal (...) porque nós quando estamos na prática, somos educadoras mas também somos humanas. (...) As tais competências pessoais, como ser responsável, como ter vontade de melhorar, de inovar, de querer ir sempre mais além (...)</i></p> <p><i>(...) depois ao fim de um mês, uma pessoa começa a sentir o grupo, comecei a ficar muito mais atenta às pequenas coisas deles, e depois comecei a dirigir-me mais ao centro de interesse de cada, neste caso ao grupo de crianças e depois correu muito bem. E, adorei estar em Creche e... apesar de ser um trabalho mais lento a nível de resultados, mas é um trabalho muito, muito, muito mais gratificante. É espetacular, espetacular.</i></p> <p><i>(...) Porque temos ali pessoas, digamos assim, famintas de saber e... acho que devemos aproveitar esses potenciais da criança e fazer delas, digamos, as mais desenvolvidas possíveis, ... Digamos que, prepará-las, prepará-las, sensibilizá-las para isso.</i></p> <p><i>(---) se os pais participarem tanto melhor. Até porque eles ficam muito vaidosos quando os pais fazem trabalhos com os meninos e levam para a escola. Ficam muito, muito contentes.</i></p>
		Áurea	Omisso
		Cláudia	Omisso
	RECÉM-LICENCIADOS	Paula	Omisso
		Filomena	<p><i>(...) eu não vou adoptar nenhum modelo concreto porque vou tentar apanhar (...) aqui, [e] (...) ali (...) criando o meu próprio modelo (...) o construtivismo e o cognitivo se enquadra mais, como tantos outros (...) O meu [educador cooperante] foi um exemplo (...) do não querer fazer. (...) não vou segui-lo de todo, com certeza.</i></p> <p><i>(...) houve uma dada altura da minha formação que pensava que as crianças não conseguiam fazer determinadas coisa, pronto. Lá está, acho que nos foi um bocado incutido que aquele modelo escolástico, professor e os meninos ali. (...) Houve uma vez que me disseram que eu me podia sentar numa cadeira, mas eu não percebi porque é que não me podia sentar na manta. E uma das justificações que me deram foi “Porque eles vão pensar que tu és igual a eles e vão abusar, vão desautorizar”. Quando eu vi que era exatamente o contrário. Era por eu estar ali à mesma altura que eles se sentiam que “Ela é uma amiga, não é uma professora que dita”, mas também me foi assim ensinado.</i></p> <p><i>(...) senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos em relação à Valência Creche [realizando uma</i></p>

			<p>dissertação sobre creche], ... Alertar para... para a possibilidade de futuramente sermos educadoras em Creche [era o objetivo da dissertação] Sinto-me, não digo mais capacitada do que... outras colegas, mas sinto que tenho um bocadinho mais de conhecimento.</p> <p>(...) estou a abrir uma Creche nova e essas luzes para colocar em prática isso aqui, isto ali, o que é preciso aqui, o que é que é obrigatório, o que é que não é... isso faz-me muita falta.</p>
		Maria	<p>(...) nós vamos ser lançados para o mundo do trabalho com medo do que nos vai calhar, e... acho que todos os alunos das escolas deveriam ter pelo menos uma experiência em Creche.</p> <p>(...) Quanto mais nós tivermos informadas, (...) mais conhecimento [na] nossa área, mais vamos ao encontro às aprendizagens da criança.</p> <p>(...) Quando me falavam do trabalho de projeto, aquilo parecia um bicho-de-sete-cabeças (...) Depois comecei a ler e a ver coisas sobre trabalho de projeto ... Tão simples, uma coisas tão simples, que nós nem precisamos, se calhar de ter aquele trabalho todo, porque ele dá-nos tudo para nós trabalharmos.</p>
		Adriana	<p>Tanto que a minha memória final foi sobre Creche porque achei que a escola de formação, não foi capaz de me dar toda a informação que eu precisava. [por isso] tive de lutar para colmatar todas as necessidades que sentia. Porque achava que essas competências não tinham sido facultadas pela escola.</p> <p>Hoje estou-me a deparar com uma realidade de Creche e se não fosse essas luzes no quarto ano, eu hoje ia sentir-me completamente perdida. Claro que ainda tenho inseguranças, até porque é o meu primeiro emprego, mas já tenho algumas luzes, já não é aquele..., já não estou tão perdida, já me sinto melhor e mais confortável.</p> <p>(...)Sem os pais conseguimos fazer muito pouco. E fica sempre aquela ideia, “Na Creche não se faz nada”</p>

		DIMENSÃO		FORMAÇÃO
		CATEGORIA		COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NA FORMAÇÃO INICIAL
		SUBCATEGORIA		UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	
2º Grupo - ALUNAS EM FORMAÇÃO INICIAL E RECÉM FORMADAS	3º ANO	Mariana	<p>(...) a Creche não é nada impossível de trabalhar e não é nada complicado, as crianças (...) percebem tudo e pode-se trabalhar tudo, igualmente como trabalhamos no Jardim de Infância...Mas depois de estar no terreno vê-se que não é difícil é uma questão de estarmos atentos. (...) Creche é uma valência importante. É onde tudo começa. (...) nós vamos desenvolver [as crianças] através brincadeiras, de jogos, de várias experiências que vão surgindo daquilo que a própria criança faz, (...) Mas infelizmente na nossa sociedade e pelo Ministério da Educação nem é reconhecida (...) o próprio Ministério da Educação não a vê como uma necessidade. (...) depois reflete-se nas próprias educadoras que, (...) também não valorizam os próprios colegas que trabalham na Creche.</p> <p>Devemos levar a criança a ter conhecimento de outras coisas. (...) levar as crianças para outros locais, a passear, a conhecer e a contactar com o exterior. A educação assim tem mais qualidade. Transmite à criança, dá-lhe um maior desenvolvimento e abre um maior leque e vai ver (...) o que é o mundo, (...) e conhecer o meio em que ela está envolvida. [ou] levar o mundo exterior para dentro da sala que é muito importante (...) nós não devemos ter medo (...) desafiar e incentivar os pais, tudo em prol das crianças (...) Através dos pais, de um contador de histórias, através de... muitas outras coisas...É muito, muito importante, porque a criança não vive num meio isolado e a sala de actividades não é uma ilha, não é um espaço isolado. Deve ser um espaço aberto: Porque é que não convidamos o pai, para vir contar uma história? A criança vai sentir e ver [essa relação de proximidade]</p>	
		Carolina	<p>Porque a qualidade não se vê, a qualidade sente-se. (...) pode-se ver a qualidade nos equipamentos, nos cuidados que devemos ter com a alimentação, com a seleção dos ingredientes para as refeições, que também serão indicadores de qualidades, mas isso são sinais externos, porque se não houver uma assimilação de um padrão interno de qualidade, não há qualidade pedagógica e alteração de práticas.(...) só existe <u>qualidade</u> quando sentimos que a criança está feliz e o educador trabalhou para o seu bem-estar (...) físico, psicológico que contribuiu para uma modificação pela positiva.</p> <p>Pensam que “vão dormir e depois de manhã fazem isto e aquilo, depois a manhã está terminar e depois acabou e toca a andar. Ainda há colegas com essa mentalidade do laissez faire, laissez passer. E nem mais. [É necessário] Levar uma aldeia global para a sala.</p>	
		Beatriz	Omisso	
	4º ANO	Filipa	<p>(...) Eu acho que deveríamos ter tido uma cadeira logo no segundo ano, por exemplo no Microensino que desse ideias práticas para Creche, no mínimo dos mínimos. Não era só a nível cognitivo e de desenvolvimento, mas mais a nível prático e da nossa ação e interação</p> <p>(...) nós tiramos um bocadinho de um [modelo], um bocadinho de outro, criando o nosso próprio modelo. (...) pessoalmente gosto do de Piaget, o construtivismo, (...)Tem muito material e o material do MEM é muito útil.</p>	
		Lara	<p>... tive muita necessidade de ler imensos livros, foi assim quinze dias que eu só via livros sobre Creche. Lia, lia, lia... sentia mesmo falta de informação. (...)não há assim também formação por ai além sobre Creche.(...) a experiência prática foi fundamental, para eu agora ter a ideia que tenho da Creche e...</p>	

			<p>Tentava (...) ter um fio condutor para as crianças conseguirem receber essa informação de forma mais perceptível (...) Portanto, foi assim tipo como um desenrolar de um modelo de projeto. (...) E... a partir daí eu cheguei aos animais, cheguei à alimentação saudável, ao exercício físico que é tão necessário e por aí fora.</p> <p>(...) mudar a fralda é um momento extremamente importante entre o educador e a criança. É digamos, é um elo de ligação, para depois conseguirmos ter as crianças noutras etapas mais evoluídas. (...) São nessas pequenas... coisas O saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer</p> <p>(...) [pedagogia de projeto] Pode-se adequar e muito bem. Até para trabalhar com os pais. (...) processo grupal, desenvolve a sua socialização (...)O movimento da escola moderna. Pode-se não se seguir à risca, mas tem instrumentos de trabalho que são extremamente importantes.</p>
		Áurea	Omisso
	RECÉM-LICENCIADOS	Cláudia	Omisso
		Paula	Omisso
		Filomena	<p>(...)[um] aspecto que penso não foi abordado a nível da prática de qualidade em Creche foi, [organização d]o espaço.(...)</p> <p>O saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer</p> <p>[um currículo] tem que ser muito bem pensado, adaptado para que se possa desenvolver a criança em harmonia, segurança e estímulo. Com qualidade. Também se pode utilizar[a pedagogia de situação] mas não se pode abusar.</p> <p>Sim pode, pode [pedagogia de projeto].</p>
		Maria	<p>Quando me falavam do trabalho de projeto, aquilo parecia um bicho-de-sete-cabeças (...) Depois comecei a ler e a ver coisas sobre trabalho de projeto [trabalho de projeto]... Tão simples, que (...) ele dá-nos tudo para nós trabalharmos. [com qualidade] (...) O saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer. A minha [educador cooperante] também [exemplo a não seguir]</p> <p>(...) Piaget também, ele também fala que os materiais também desenvolvem. Mais... Montessori (...) porque temos a questão dos sentidos.(...) E... os sentidos na Creche são muito importantes a ser estimulados..[necessário possuir competências] Pessoais, mas... também todas as outras, porque é um conjunto, não quer dizer que tenhamos só as pessoais ou só as profissionais.</p> <p>(...)Pode-se[trabalhar com base na pedagogia de projeto]. mas eu acho que é preciso ter-se já um bocadinho de estofo para se começar a trabalhar com a criança em projeto numa Creche.</p>
		Adriana	<p>[por isso] tive de lutar para colmatar todas as necessidades que sentia. Porque achava que essas competências não tinham sido facultadas pela escola. Pequenas coisas que eu acho que se consegue fazer. (...) Falando da árvore, agora dali podemos falar dos animais que vivem e estão nas árvores...</p>

		DIMENSÃO	SOCIEDADE / LEGISLAÇÃO
		CATEGORIA	IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR EM CRECHE
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO
2º Grupo - ALUNAS EM FORMAÇÃO INICIAL E RECÉM FORMADAS	3º ANO	Mariana	<i>Sim, há profissionais de Educação de Infância que não trabalham em Creche e pensam que não se faz nada (...) os professores do primeiro ciclo que acham que é desnecessário um profissional em Creche. “Para quê? O que é que se faz lá, brincar com as crianças, mudar fraldas, isso... qualquer pessoa faz, não precisa de uma formação!” (...)é uma perda de tempo” (...) perguntam quando estamos a estagiar (...)e são colegas nossos (...) Porque realmente há pessoas que pensam que, “ah Creche! Aquilo em Creche não se faz nada, Creche é só brincar!” (...) a Creche deveria ser a <u>base de toda a formação humana</u> (...) porque as crianças são seres que se desenvolvem muito facilmente, (...) sabemos que as crianças de hoje não são as crianças de ontem, e devemos acompanhá-las na sua evolução e no seu ritmo individual. (...) [Mas] umas das importâncias do educador na Creche é sentir que é o espelho para as crianças, é o modelo. Porque as crianças estão na fase da descoberta e passam muito tempo com o educador, então todas as experiências, tudo... todas os gestos, pequenos gestos, as crianças estão atentas e passa a imitar...</i>
		Carolina	<i>Nós é que temos que dar o testemunho! Que realmente é importante (...) [a existência de um educador em] (...) Creche [por vezes] o educador é o pai e a mãe....Não substitui, mas pode substituir (...) [já que] ele passa a ser o modelo e o espelho da e para a criança. E deveria haver muitos mais [educadores em creche]. Mas se calhar passarem num exame de sensibilidade. (risos) Arranjarem um modelo de teste onde determinadas competências teriam que ser visíveis no educador, para não cometermos o erro de ter profissionais nessa área que não deveriam estar.</i>
		Beatriz	<i>Omisso</i>
	4º ANO	Filipa	<i>É importante, sem dúvida. Se calhar é importante que a sociedade comece a perceber que as pessoas (auxiliares) que até então estariam na Creche têm ou tinham as competências pessoais, mas faltam-lhes as competências profissionais que o educador tem. E talvez por isso... Talvez não! É um dos motivos porque os pais estão a optar por colocar, e bem, nos educadores de infância. Porque sabem o que fazer, em que altura fazer, lá está são as competências profissionais que auxiliar e fundamentar o trabalho.</i>
		Lara	<i>Eu também acho que é... é mesmo, digamos que o profissional mais adequado, porque sabemos de ante mão que é uma das fases, se não mesmo a principal de aprendizagem é dos zero aos três anos de idade e acho que um profissional de educação de infância numa sala de Creche faz todo o sentido. (...) não há assim também formação por aí além sobre Creche. Vai havendo. é pena não ser tão divulgada, (...) tive e tenho muita necessidade de ler imensos livros, foi assim quinze dias que eu só via livros sobre Creche. Lia, lia, lia... sentia mesmo falta de informação. Ainda há muitos profissionais que têm esta ideia “O bonito é o que está perfeito” e não dão valor ao que a criança faz ou é capaz de fazer.(...) Nem se quer dão a oportunidade de se expressarem.(...) as pessoas dizem que e só mudar as fraldas, mas... Não vais fazer nada, vais passar o tempo todo a mudar fraldas”, e num sei o quê, té, té, té. E pessoas com muitos anos de formação. Ainda têm a ideia que “Eu faço tudo e eles só vão fazer o mínimo”, por exemplo, pintar o olho com o dedo (...) só participaram na pintura dos olhos, quando eles já tinham muitas outras</i>

			<i>maneiras de confeccionar o boneco e prepará-lo por eles próprios.</i>
		Áurea	<i>É importante, sem dúvida.</i>
		Cláudia	<i>É importante, sem dúvida.</i>
	RECÉM-LICENCIADOS	Paula	<i>É importante, sem dúvida.</i>
		Filomena	<i>É por isso que é muito importante na Creche ter um educador com conhecimentos.</i>
		Maria	<i>É importante, sem dúvida.</i>
		Adriana	<i>este ano pelo primeiro ano puseram uma educador no sala de um ano, porque acham que é muito importante e necessário. Porque uma educadora, como era até agora, dos dois anos dar apoio na sala de um ano e na sala do berçário, era muito complicado e ficava alguma coisa por fazer. Assim uma educadora na sala de um ano a prestar auxílio à sala de berçário já é muito menos, já...</i>



GUIÃO DE LEITURA - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

ALUNOS EM FORMAÇÃO E RECÉM-LICENCIADOS

ALUNOS DO 3º ANO	Unidades de texto (excertos retirados das entrevistas de cada interveniente no estudo) e unidades de sentido criadas à posteriori sobre cada dimensão, categorias e subcategorias
ALUNOS DO 4º ANO	
RECÉM-LICENCIADAS	



		DIMENSÃO	ANTERIOR À FORMAÇÃO	
		CATEGORIA	REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS DA PROFISSÃO	
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	UNIDADES DE SENTIDO
2º Grupo - ALUNAS EM FORMAÇÃO INICIAL E RECÉM FORMADAS	3º ANO	Mariana	(...) é um sonho de criança, (...) <u>é onde eu acho que me vou dar-me mais inteiramente às crianças</u> (...)	Um sonho associado a uma dádiva pessoal
		Carolina	Desde muito cedo que sempre gostei de trabalhar com jovens, com crianças, (...) <u>mas uma coisa é brincar outra coisa é conhecê-las verdadeiramente o interior delas.</u>	Gosto por trabalhar com crianças e jovens. Distinção entre brincar e desenvolver
		Beatriz	Eu quando era pequena <u>queria ser Professora, decidi tirar um curso profissional de Educação de Infância (12.º ano)...</u> só que quando acabei <u>vi que era realmente aquilo que eu queria.</u>	Desejo inicial de ser professora Experiência positiva num curso profissional de AAE
	4º ANO	Filipa	(...) inicialmente não queria ser educadora, nem nada que se parece. Eu queria ir para a área de enfermagem, só que, como não consegui entrar e gostava de crianças optei pelo curso de educadora	Gosto pela área de enfermagem Gosto por crianças
		Lara	(...) tinha a ideia que queria ser enfermeira, vim ao Piaget inscrever-me em enfermagem, mas em segunda opção pus educadora. Porque já tinha tido uma experiência, durante dois anos fazia de babysitter (...) e foi uma coisa que estava ali muito escondida... gostava mas ignorava, principalmente por motivos [das saídas] profissionais.	Ideia clara de seguir enfermagem. Ser EI era a sua 2ª opção Experiências positivas enquanto babysitter
		Áurea	Inicialmente [teve ideia de seguir] a área de saúde. Mas, houve a proposta, (...) trabalhar como auxiliar (...) Nessa altura não tive dúvida nenhuma (...) queria seguir e ser durante longos anos [educadora]	Opção clara por enfermagem com uma entrada defraudada. Experiência profissional como AAE positiva
		Cláudia	Quando era pequena queria ser professora (...) Entretanto as coisas mudaram e tive que parar de estudar. Mas... quando comecei a estudar, (...) a tirar um curso profissional na área de educação de infância (...) quando acabei vi que era realmente aquilo que eu queria, daí ter vindo para cá.	Desejo inicial de ser professora Influência da frequência de um curso profissional de AAE
	RECÉM-LICENCIADAS	Paula	Eu não...não foi uma coisa de criança, não! (...) acabei por estar a entrar para esses cursos ligados à saúde, mudei completamente porque vi que aquilo não tinha nada a ver comigo. Mas, entretanto vim para o Piaget para me inscrever em enfermagem. Quando... tive a possibilidade de me inscrever neste curso, e então não perdi esta possibilidade.	Desencanto com o percurso de formação em enfermagem e opção por EI
		Filomena	Eu fui mesmo um sonho de criança. Desde criança que achei que... Aliás eu nem dizia que queria ser educadora, dizia que queria ser Babysitter, ... Se eu não fosse para o curso de educação de infância, não tinha ido para mais nenhum curso superior. Era mesmo isso que eu queria.	Menciona EI como um sonho e uma vocação

		Maria	<i>(...) <u>houve a oportunidade de eu ir trabalhar para um jardim de infância senti uma coisa muito especial.</u></i>	Gosto por crianças Experiencia profissional como AAE positiva
		Adriana	<i>(...) sempre foi um sonho de criança, mas antes de entrar também pensei [nas]saídas profissionais que tinha. (...) cheguei a inscrever-me em enfermagem. Mas, na hora da verdade... fui para educadora (...) fui para aquilo que eu gostava realmente, para o que tinha vocação</i>	Menciona EI como um sonho mas influenciada pelas saídas profissionais inscreve-se em enfermagem Vocação para esta área



		DIMENSÃO		FORMAÇÃO	
		CATEGORIA		COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NA FORMAÇÃO INICIAL	
		SUBCATEGORIA		QUALIDADE NA/DA FORMAÇÃO INICIAL	
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	UNIDADES DE SENTIDO	
2º Grupo - ALUNAS EM FORMAÇÃO INICIAL E RECÉM FORMADAS	3º ANO	Mariana	<i>Hoje vejo que há muitas cadeiras o primeiro ano e segundo ano que fazem a ponte que se reflecte no terceiro ano e reflecte a nossa vida no estágio, porque no início nós pensamos que não são importantes, mas elas estão todas encadeadas uma na outra. (...) o curso está bem estruturado e abre-nos horizontes (...)sem dúvida [uma relação muito próxima com os professores]... estão mais atentos, conhecem-nos melhores e nós também os conhecemos. (...) não chagariamos a uma prática se não tivéssemos uma base da teoria.... tem andado [de mãos dadas] e tem-se notado bem. Se eu não interiorizar bem a matéria e passá-la para a minha vida, eu não vou passar para a criança. (...) no segundo ano [tivemos] uma disciplina de prática pedagógica [sobre] Creche (...) no terceiro ano, (...)veio complementar e fundamentar [o] vivenciado na (...) prática. (...) tivemos a oportunidade de ir conhecer e visitar todas as valências (...) estamos bem preparados até porque há escolas superiores de educação que não contemplam a formação do educador em Creche (...) somos umas privilegiadas. (...) quando fui para a Creche não tinha conhecimento nenhum, fui adquirindo ... com a observação das outras educadoras, com a [investigação através do livro] “Educar a Criança”... Há coisas que procurei e há coisas que a professora MJ [facilitou] (...)não estava preparada para ir para a Creche... e.. Eu fui, sem medo nenhum, mas com um bocadinho de receio, porque dizia “O que vou fazer agora com os bebés”. Uma coisa eu sabia e tinha a certeza, brincar com eles, e eu brincava (Riso)... [tinha de] fazer o máximo para que as crianças se sentissem felizes e realizadas. (...)é uma vivencia (...) espectacular e não me importava de trabalhar de novo na Creche, (...) aprendi (...) mesmo muito.</i>	Formação teórico articulada com a prática Formação teórico-prática em Creche Competências: Observação, investigação, pesquisa, partilha/colaboração, crítica	
		Carolina	<i>A teoria e a prática andam sempre de mãos dadas. Primeiro é-nos facultado o conhecimento da própria criança em idade de Creche e depois com o autoconhecimento e como a própria criança vive, sente e adquire, já temos noções para depois irmos para o terreno e percebermos, porquê que acontece daquela forma [somos] umas privilegiadas(...) as cadeiras de psicossociologia e nomeadamente das cadeiras que a professora [M.J.] deu de Opção: Creche - Contexto Educativo e Afetivo e alguns seminários (...), onde abordou muito a problemática da Creche. (...) sempre que [a professora] apresenta uma situação concreta, faz (...) a ponte “E na Creche seria desta forma ou possivelmente poderíamos...” (...) Eu acho que sim [que nos capacita para a prática pedagógica] (...) de uma forma geral temos uma componente prática muito boa (...) temos um conjunto de cadeiras teóricas que nos [dão] esse suporte (...) acho que somos mesmo umas felizardas no curso em que estamos com a estrutura que temos, neste momento (...) aqui, é-nos dado todo o tipo de ferramentas para trabalhar. Agora, é</i>	Formação teórico articulada com a prática Formação teórico-prática em Creche Competências: Observação, investigação, pesquisa, partilha/colaboração, crítica	

			<p>assim, há determinadas experiências que têm que ser trabalhadas individualmente e ir mais longe. (...) as reuniões de núcleo que temos tido com a professora [M.J.], no fundo são aspectos que podemos limar dentro da parte prática e teórica e ver o que está bem e o que está mal e o que poderemos fazer melhor. [nestas reuniões podemos expor e debater] Todas as angústias que possamos ter (...) o acompanhamento que nós temos tido tem sido de um grande suporte para as nossas dificuldades e para as superar...Dá-nos mais segurança. Mais autoconfiança, [sentimo-nos] mais apoiadas. (...) Sim, sim, sem dúvida [uma relação muito próxima com os professores]... estão mais atentos, conhecemos melhores e nós também os conhecemos. (...) Pronto foi uma experiência maravilhosa [o estágio curricular]. Surpreendeu-me a mim própria.</p>	
		Beatriz	<p>devíamos ter tido mais aulas práticas para (...) trabalhar em Creche com crianças de um ano ou de dois anos. (...) estagiar na área da Creche foi muito positivo para mim. (...) na primeira semana também foi muito difícil (...) porque lá está é um trabalho que não se nota tanto como num Jardim-de-infância.</p>	<p>Formação teórico articulada com a prática Formação teórico-prática em Creche</p> <p>Competências: Crítica/reflexiva</p>
	4º ANO	Filipa	<p>A minha educadora cooperante do quarto ano nunca tinha estado em Creche. Era o primeiro ano que ela estava a trabalhar (...) não tinha experiência nenhuma (...) não fez atividades nenhuma com as crianças e quem trabalhava ali, era mesmo a auxiliar. (...) se ela me ajudou, foi pela negativa e se calhar quem lhe ensinou fui eu ou com quem ela estava, auxiliar (...) [A educadora cooperante] não sabe, lá está, não tinha bases nenhuma, nem teóricas, nem nada, nada sobre Creche. E, é assim em termos teóricos sobre Creche e o estar na prática é diferente.</p>	<p>Formação teórico articulada com a prática Prática valorizada em Creche mas frágil sobe o ponto de vista do educador cooperante.</p> <p>Competências: Reflexiva, observação.</p>
		Lara	<p>(...) As a <u>experiência prática foi fundamental</u>, para eu agora ter a ideia que tenho da Creche e...nós tínhamos uma docente [com] <u>formação bastante específica</u> na área de Creche e conversei muitas vezes com ela sobre as minhas dúvidas. (...) inicialmente, (...) foi um terror, eu chorava muito, porque eu não conseguia... Eu pensava muito, o que é que eu vou fazer? Eles são tão pequeninos! (...) apenas no quarto tivemos uma cadeira de Creche. Mas no terceiro já tivemos pelo menos uma cadeira, que (...) pedia para construirmos material lúdico-pedagógico, que (...) incluíssemos a (...) Creche. (...) desta forma (...) indiretamente, [prepararam] para a Creche, mas não chegou. no ano passado estive a estagiar em Creche (...) é uma paixão. Mas (...) senti muita dificuldade, muitas. (...) chegava ao final de uma semana e duas e não sabia o que (...) tinha feito e não sabia como havia de abordar e como é que vou fazer, para os desenvolver. Felizmente deparei-me [uma educadora cooperante] com duas auxiliares muito competentes, que já estavam alguns anos ao serviço, inclusive na Creche.</p> <p>Tinha uma educadora cooperante que estava na Creche. Já era o quarto ano e... foi um</p>	<p>Formação teórico articulada com a prática. Formação teórica específica na área de Creche desde o 3º ano. Formação prática valorizada e acentuada em Creche.</p> <p>Competências: Responsabilidade, aprendizagem de técnicas - construção de materiais. Reflexão, observação, trabalho de equipa, pesquisa, investigação, trabalho por projeto.</p> <p>Inovação, melhoria de qualidade</p>

RECÉM-LICENCIADOS			apoio. [Na minha prática].	
	Áurea		Deveríamos ter disciplinas mais direcionadas para a nossa área. [Modelo tradicionalista] (...) não conhecia mais nenhum até então.	Formação teórica acentuada, pouco direcionada ao curso - Modelos Tradicionalistas Competências: Omissos
	Cláudia		o facto de ter estagiado em Creche, até aí nunca tinha acontecido, acho que foi muito bom, porque é a experiência. Uma coisa é o que nós ouvimos e outra coisa é estar na prática, que é completamente diferente (...) acho que foi muito bom. (...) fiquei com outra perspectiva (...) foi (...) interessante, (...) para a minha formação. (...) [competências em creche]... É difícil. (...) deveríamos ter tido mais aulas práticas (...) com é trabalhar em Creche com crianças de um ano ou de dois anos, por exemplo.	Formação teórica acentuada. Prática em Creche mas deveria ser mais valorizada. Competências: Reflexiva, observação.
	Paula		O plano curricular [poderia ter sido] um bocadinho mais prático, um bocadinho mais apelativo. (...) até ao terceiro ano tivemos a formação toda para jardim-de-infância. (...) aprendemos muito, mas foi mais a nível do desenvolvimento, o controlo da criança, dos esfíncteres e tudo, mas cheguei lá e... vi que só isso não chegava. (...) sim [a escola de formação inicial incidiu em teoria]. [abordagem à Creche] (...) isso foi com vocês, porque connosco foi só mesmo abordado no quarto ano! Os educadores cooperantes, acho... que sim. [foram um marco] Os educadores cooperantes, acho... que sim	Formação teórica sobrevalorizada. Formação prática valorizada no 4º ano. Formação em Creche insuficiente Competências: Metodológica, Cuidados básicos
	Filomena		(...) uma parte da formação que estava a ser esquecida. (...) foi lembrada no quarto ano (...) pensava que as crianças não conseguiam fazer determinadas coisas, [foi-nos] incutido [o] modelo escolástico, professor e os meninos ali. (...) (...) foi muito importante (...) o estarmos sozinhas (...) Deram-nos mais responsabilidade (...) fizeram pesquisar (...) e procurar e... Fizeram-nos sentir que não sabíamos nada e isso fez com que nós quiséssemos mostrar que sabíamos alguma coisa. (...) custou-nos mas gostamos mais. [Os] Professores (...), queriam que fossemos visitar a Creche e ver como ela estava organizada (...) constituída que (...) nos dossiers fizéssemos não só a caracterização do Jardim, mas [também] das salas de Creche. Toda a gente deveria ter formação em Creche. No primeiro ano achava que ia desistir, (...) “O que é que isto tem a ver com a educação de infância?” [este] (...) devia ser o ano de motivação... é tão teórico... (...) foi a mudança do terceiro para o quarto ano, que marcou, (...) havia umas [disciplinas] que poderiam ter sido mais importantes. Nomeadamente a nível de Creche. Toda a gente deveria ter formação em Creche.	Formação teórica acentuada e desmotivante (modelo tradicionalista - escolástico) Formação prática em Creche inicialmente desvalorizada, no 4º ano valorizada Competências: Rigor, responsabilidade, pesquisa, domínio de grupo

		Maria	<p>(...) deveríamos ter tido uma cadeira logo no segundo ano, (...) Microensino que desse ideias práticas para Creche, no mínimo dos mínimos. Não era só a nível cognitivo e de desenvolvimento, mas mais a nível prático e da nossa ação e interação Piaget (...) fala que os materiais também desenvolvem. Mais... Montessori (...) porque temos a questão dos sentidos. (...) Nós no nosso último ano é que tivemos outros horizontes, Ui, a minha [Educadora cooperantes] também [foi exemplo a não seguir]</p>	<p>Formação teórico acentuada e formação prática frágil</p> <p>Devíamos ter disciplinas que valorizassem mais a formação em Creche. Não estagiou em Creche por isso nota fragilidades</p> <p>Competências: Reflexiva, observação, pesquisa, trabalho por projeto</p>
		Adriana	<p>No primeiro ano (...) foi de desanimar muito (...) uma carga teórica muito grande, (...) não (...) direcionadas ao nosso curso. (...) formação [modelos tradicionalistas]. (...) no meu terceiro ano... tive outras luzes mais alargadas (...) no quarto ano já foi bastante melhor, porque em termos de Creche, (...) aprendi muito mais (...) No meu caso foi pessoal e profissional.</p> <p>(...) marcou-me (...) as duas orientadoras de estágio (...) até ao terceiro ano (...) no 4º ano (...) ficamos (...) desorientadas, assustadas, (...) estagiar sozinhas (...) porque até então tínhamos estado a estagiar com colegas (...) foi extremamente complicado, mas (...) nunca hei-de esquecer isso. (...) sem dúvida [o marco mais importante foi os professores]</p>	<p>Formação teórica acentuada, pouco direcionada ao curso (modelo tradicionalista)</p> <p>Formação prática em Creche inicialmente desvalorizada, no 4º ano valorizada</p> <p>Competências: Aprofundamento dos conhecimentos, responsabilidade, pesquisa, domínio de grupo</p>

		DIMENSÃO		FORMAÇÃO	
		CATEGORIA		COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NA FORMAÇÃO INICIAL	
		SUBCATEGORIA		PERSPETIVAS DE UM FUTURO PERFIL PROFISSIONAL	
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	UNIDADES DE SENTIDO	
2º Grupo - ALUNAS EM FORMAÇÃO INICIAL E RECÉM FORMADAS	3º ANO	Mariana	(...) estamos a <u>ajudar a criança a construir a sua personalidade</u> , (...) auto-estima (...) mostrar que “tu és capaz de fazer melhor” (...) o nosso grande papel é <u>estimular a criança em todas as pequenas coisas que elas fazem</u> . (...) de modo que possa perceber melhor as crianças.. (...) um <u>incentivo</u> (...) Na aquisição da marcha e da linguagem. [Estar] disponível para a criança. (...) temos que ser inovadores (...)Com a <u>necessidade de conhecer sempre</u> mais. (...) se não (...) Torna-se uma monotonia. Porque (...) muita rotina não é saudável.. (...) O educador também deve ser uma pessoa <u>muito criativa</u> (...) que leva as crianças a ter muita imaginação. [que] vai levar a uma descoberta que por sua vez a descoberta leva a um desenvolvimento. Mas para isso o educador deve <u>ser aberto e flexível</u> . (...) Não é preciso ter muitas coisas, muito material. Por aqui não passa o material, por aí passa o <u>ser da pessoa, não é o fazer</u> , é o ser (...) de um bom educador. (...) [que deve] Ser humano, Acolhedor; Disponível, (...) Sensível (...) não pode <u>ser melado</u> , não pode estar sempre “aí coitadinho, aí...” e lá vai a correr para o proteger. (...) É importante haver sempre <u>um grande diálogo com os pais</u> , (...) uma parceria, (...) trabalho de relação entre (...) de modo que a prática seja mais rica (...) Há uma prática de pouca qualidade e deixamos que a criança fique confusa.	Os educadores devem estar em permanente e contínua formação, serem inovadores, sensíveis, acolhedores, disponíveis, criativos, flexíveis, dialogantes, estimuladores, estar em relação com o outro.	
		Carolina	(...) o educador tem que ter um papel de muita vigilância, (...) <u>valorizar sempre o que a criança diz, deixar a criança ser autora</u> do seu próprio conhecimento, fazer com que ela se envolva no seu próprio conhecimento (...) deixar que a criança se exprima (...) trabalhar a partir das motivações. (...) valorizar também, crianças que têm experiências gratificantes [embora humilde], mas que não são visíveis aos olhos da sociedade (...) a todas estas situações que possam acontecer e ter um papel sempre á frente, no sentido de prever certas situações e fazer com que elas não aconteçam (...) será o início de uma grande protecção para a própria criança. (...) Convém que ele também conheça, (...) essas crianças, de onde vêm, qual era o seu meio (...)E <u>ter muito cuidado como se expressa, com a linguagem</u> , pois as crianças estão na fase de aquisição da linguagem e de se expressar, a forma como o educador fala e se refere às outras crianças, a forma como o educador solicita à criança que chegue isto ou aquilo, ao dizer “faz favor traz-me isso, obrigada” e todas estas condições e expressões faz com que a criança interiorize, a criança assimila o bem ou o mal que o educador transmite. Se for um <u>educador sensível</u> e com <u>uma educação extrema</u> , teremos crianças muito bem-educadas, ... se for um educador atento e sensível ele pode fazer “milagres” com as suas crianças. Agora... se ele não tiver o dom, (...) e se rotular a criança (...) claro que vai ser mais difícil. (...) Lá está, acho que o educador deve ter ali, um conjunto de multi-saberes (Criativo, (...)	Os educadores devem estar em permanente e contínua formação, serem inovadores, promotores do conhecimento, sensíveis, atentos, vigilantes, educados e criativos.	

			<p>sensível muito atento às crianças (...) aos colegas, ao pessoal, à comunidade educativa (...) e a todo o meio envolvente) (...) temos que ser educadores <u>inovadores</u>, [em] atualização <u>permanente da formação</u>. (...) para (...) poder ter uma prática de qualidade. (...) Isso são características que o educador tem que ter, (...) É preciso estar muito atento [a] tudo aquilo que é produzido em termos de conhecimento científico, estar (...) minimamente informado de tudo que vai surgindo de novo, (...) [ser] <u>Promotores do conhecimento</u>. Que <u>divulguem as suas práticas</u>, que as deixem conhecer, que as nomeiem, que facultem uns aos outros tudo aquilo que fazem. Porque nas outras áreas (...) do ensino há muita produção, (...) enquanto propriamente na Creche, a produção ainda é um tanto ou quanto incipiente, porque se calhar os educadores também não querem ter muito trabalho de divulgar. (...) Já se começa a assistir muitos educadores (...) a publicar artigos e (...) como tal (...) a mudar o espelho desta área. (...) Enquanto (...) o educador não for arquiteto, o Sr. arquiteto ou engenheiro das suas obras dando um pouco mais de visibilidade pela positiva para transformar, um tanto ou quanto, esta área. (...) [não haverá] uma prática de qualidade.</p>	
		Beatriz	Omisso	Omisso
	4º ANO	Filipa	Omisso	Omisso
		Lara	<p>Tentava sempre ter um fio condutor para as crianças conseguirem receber essa informação de forma mais perceptível para eles e lembro-me que a partir da roda dos alimentos, falei dos animais, porque havia partes da roda dos alimentos que tinha, neste caso o leite que vinha da vaca. Inclusive uma criança disse-me que vinha da caneca. Portanto é só para verem. E... a partir daí eu cheguei aos animais, cheguei à alimentação saudável, ao exercício físico que é tão necessário e por aí fora. Portanto, foi assim tipo como um desenrolar de um modelo de projeto.</p> <p>(...) competências profissionais transmitidas foram (...) muito ricas, (...) transmitiam a mesma dosagem das duas, tanto <u>profissional como pessoal</u> (...) porque nós quando estamos na prática, somos educadoras mas também somos humanas. (...) As tais competências pessoais, como ser <u>responsável</u>, como ter vontade de <u>melhorar</u>, de <u>innovar</u>, de querer ir sempre mais além (...)</p> <p>(...) depois ao fim de um mês, uma pessoa começa a sentir o grupo, comecei a ficar muito mais atenta às pequenas coisas deles, e depois comecei a dirigir-me mais ao centro de interesse de cada, neste caso ao grupo de crianças e depois correu muito bem. E, adorei estar em Creche e... apesar de ser um trabalho mais lento a nível de resultados, mas é um trabalho muito, muito, muito mais gratificante. É espetacular, espetacular.</p> <p>(...) Porque temos ali pessoas, digamos assim, famintas de saber e... acho que devemos aproveitar esses potenciais da criança e fazer delas, digamos, as mais desenvolvidas possíveis, ... Digamos que, prepará-las, prepará-las, sensibilizá-las para isso.</p> <p>(---) se os pais participarem tanto melhor. Até porque eles ficam muito vaidosos quando</p>	<p>Prevê um futuro como profissional equilibrada sob o ponto de vista das competências pessoais e profissionais. Salienta a vontade de ser responsável, melhorar e inovar ao longo da prática educativa.</p>

RECÉM-LICENCIADOS		<i>os pais fazem trabalhos com os meninos e levam para a escola. Ficam muito, muito contentes.</i>	
	Áurea	Omisso	Omisso
	Cláudia	Omisso	Omisso
	Paula	Omisso	Omisso
	Filomena	<p><i>(...) eu não vou adoptar nenhum modelo concerto porque vou tentar apanhar (...) aqui, [e] (...) ali (...) criando o meu próprio modelo (...) o construtivismo e o cognitivo se enquadra mais, como tantos outros (...) O meu [educador cooperante] foi um exemplo (...) do não querer fazer. (...) não vou segui-lo de todo, com certeza.</i></p> <p><i>(...) houve uma dada altura da minha formação que pensava que as crianças não conseguiam fazer determinadas coisa, pronto. Lá está, acho que nos foi um bocado inculido que aquele modelo escolástico, professor e os meninos ali. (...) Houve uma vez que me disseram que eu me podia sentar numa cadeira, mas eu não percebi porque é que não me podia sentar na manta. E uma das justificações que me deram foi “Porque eles vão pensar que tu és igual a eles e vão abusar, vão desautorizar”. Quando eu vi que era exactamente o contrário. Era por eu estar ali à mesma altura que eles se sentiam que “Ela é uma amiga, não é uma professora que dita”, mas também me foi assim ensinado.</i></p> <p><i>(...) senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos em relação à Valência Creche [realizando uma dissertação sobre creche], ... Alertar para... para a possibilidade de futuramente sermos educadoras em Creche [era o objetivo da dissertação] Sinto-me, não digo mais capacitada do que... outras colegas, mas sinto que tenho um bocadinho mais de conhecimento.</i></p> <p><i>(...) estou a abrir uma Creche nova e essas luzes para colocar em prática isso aqui, isto ali, o que é preciso aqui, o que é que é obrigatório, o que é que não é... isso faz-me muita falta.</i></p>	<p>No futuro não pretende seguir o seu educador cooperante como modelo. Sente necessidade de construir uma gestão do modelo de ensino abrangente e adaptado ao contexto. Percebe-se uma vontade investigativa que lhe trouxe maiores conhecimentos em creche.</p>
	Maria	<p><i>(...) nós vamos ser lançados para o mundo do trabalho com medo do que nos vai calhar, e... acho que todos os alunos das escolas deveriam ter pelo menos uma experiência em Creche.</i></p> <p><i>(...) Quanto mais nós tivermos informadas, (...) mais conhecimento [na] nossa área, mais vamos ao encontro às aprendizagens da criança.</i></p> <p><i>(...) Quando me falavam do trabalho de projeto, aquilo parecia um bicho-de-sete-cabeças (...) Depois comecei a ler e a ver coisas sobre trabalho de projeto ... Tão simples, uma coisas tão simples, que nós nem precisamos, se calhar de ter aquele trabalho todo, porque ele dá-nos tudo para nós trabalharmos.</i></p>	<p>Receia o futuro profissional, no entanto prevê que ela própria tome atitudes investigativas/um futuro informado para que possa satisfazer as necessidades das crianças.</p>

		<p>Adriana</p> <p><i>Tanto que a minha memória final foi sobre Creche porque achei que a escola de formação, não foi capaz de me dar toda a informação que eu precisava. [por isso] tive de lutar para colmatar todas as necessidades que sentia. Porque achava que essas competências não tinham sido facultadas pela escola.</i></p> <p><i>Hoje estou-me a deparar com uma realidade de Creche e se não fosse essas luzes no quarto ano, eu hoje ia sentir-me completamente perdida. Claro que ainda tenho inseguranças, até porque é o meu primeiro emprego, mas já tenho algumas luzes, já não é aquele..., já não estou tão perdida, já me sinto melhor e mais confortável.</i></p> <p><i>(...)Sem os pais conseguimos fazer muito pouco. E fica sempre aquela ideia, “Na Creche não se faz nada”</i></p>	<p>Aponta para uma perspetiva de superação de fragilidades formativas através da investigação.</p>
--	--	---	--



		DIMENSÃO		FORMAÇÃO
		CATEGORIA		COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NA FORMAÇÃO INICIAL
		SUBCATEGORIA		UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	UNIDADES DE SENTIDO
2º Grupo - ALUNAS EM FORMAÇÃO INICIAL E RECÉM FORMADAS	3º ANO	Mariana	<p>(...) a Creche não é nada impossível de trabalhar e não é nada complicado, as crianças (...) percebem tudo e pode-se trabalhar tudo, igualmente como trabalhamos no Jardim de Infância...Mas depois de estar no terreno vê-se que não é difícil é uma questão de estarmos atentos. (...) Creche é uma valência importante. É onde tudo começa. (...) nós vamos desenvolver [as crianças] através brincadeiras, de jogos, de várias experiências que vão surgindo daquilo que a própria criança faz, (...) Mas infelizmente na nossa sociedade e pelo Ministério da Educação nem é reconhecida (...) o próprio Ministério da Educação não a vê como uma necessidade. (...) depois reflete-se nas próprias educadoras que, (...) também não valorizam os próprios colegas que trabalham na Creche.</p> <p>Devemos levar a criança a ter conhecimento de outras coisas. (...) levar as crianças para outros locais, a passear, a conhecer e a contactar com o exterior. A educação assim tem mais qualidade. Transmite à criança, dá-lhe um maior desenvolvimento e abre um maior leque e vai ver (...) o que é o mundo, (...) e conhecer o meio em que ela está envolvida. [ou] levar o mundo exterior para dentro da sala que é muito importante (...) nós não devemos ter medo (...) desafiar e incentivar os pais, tudo em prol das crianças (...) Através dos pais, de um contador de histórias, através de... muitas outras coisas...É muito, muito importante, porque a criança não vive num meio isolado e a sala de actividades não é uma ilha, não é um espaço isolado. Deve ser um espaço aberto: Porque é que não convidamos o pai, para vir contar uma história? A criança vai sentir e ver [essa relação de proximidade]</p>	Considera o currículo um espaço aberto, de conhecimentos, afetos, partilha, de relação com os pais e a comunidade
		Carolina	<p>Porque a qualidade não se vê, a qualidade sente-se. (...) pode-se ver a qualidade nos equipamentos, nos cuidados que devemos ter com a alimentação, com a seleção dos ingredientes para as refeições, que também serão indicadores de qualidades, mas isso são sinais externos, porque se não houver uma assimilação de um padrão interno de qualidade, não há qualidade pedagógica e alteração de práticas.(...) só existe <u>qualidade</u> quando sentimos que a criança está feliz e o educador trabalhou para o seu bem-estar (...) físico, psicológico que contribuiu para uma modificação pela positiva.</p> <p>Pensam que “vão dormir e depois de manhã fazem isto e aquilo, depois a manhã está terminar e depois acabou e toca a andar. Ainda há colegas com essa mentalidade do laissez faire, laissez passer. E nem mais. [É necessário] Levar uma aldeia global para a sala.</p>	Equipamentos, cuidados básicos, segurança, - indicadores externos Indicadores internos - bem-estar físico, psicológico, relações, parcerias, planificação
		Beatriz	Omisso	Omisso

4º ANO	Filipa	<p>(...) Eu acho que deveríamos ter tido uma cadeira logo no segundo ano, por exemplo no Microensino que desse ideias práticas para Creche, no mínimo dos mínimos. Não era só a nível cognitivo e de desenvolvimento, mas mais a nível prático e da nossa ação e interação</p> <p>(...) nós tiramos um bocadinho de um [modelo], um bocadinho de outro, criando o nosso próprio modelo. (...) pessoalmente gosto do de Piaget, o construtivismo, (...) Tem muito material e o material do MEM é muito útil.</p>	Sente que os modelos que alimentam o currículo devem ser pensados e adaptados ao contexto sem ser fundamentalista
	Lara	<p>... tive muita necessidade de ler imensos livros, foi assim quinze dias que eu só via livros sobre Creche. Lia, lia, lia... sentia mesmo falta de informação. (...) não há assim também formação por aí além sobre Creche. (...) a experiência prática foi fundamental, para eu agora ter a ideia que tenho da Creche e...</p> <p>Tentava (...) ter um fio condutor para as crianças conseguirem receber essa informação de forma mais perceptível (...) Portanto, foi assim tipo como um desenrolar de um modelo de projeto. (...) E... a partir daí eu cheguei aos animais, cheguei à alimentação saudável, ao exercício físico que é tão necessário e por aí fora.</p> <p>(...) mudar a fralda é um momento extremamente importante entre o educador e a criança. É digamos, é um elo de ligação, para depois conseguirmos ter as crianças noutras etapas mais evoluídas. (...) São nessas pequenas... coisas O saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer</p> <p>(...) [pedagogia de projeto] Pode-se adequar e muito bem. Até para trabalhar com os pais. (...) processo grupal, desenvolve a sua socialização (...) O movimento da escola moderna. Pode-se não se seguir à risca, mas tem instrumentos de trabalho que são extremamente importantes.</p>	Prevê um currículo organizado e preferencialmente centrado no modo de ação pedagógica de projeto, uma vez que permite uma grande abrangência de aprendizagens
	Áurea	Omisso	Omisso
	Cláudia	Omisso	Omisso
	Paula	Omisso	Omisso
RECÉM-LICENCIADOS	Filomena	<p>(...)[um] aspecto que penso não foi abordado a nível da prática de qualidade em Creche foi, [organização d]o espaço.(...) O saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer</p> <p>[um currículo] tem que ser muito bem pensado, adaptado para que se possa desenvolver a criança em harmonia, segurança e estímulo. Com qualidade. Também se pode utilizar[a pedagogia de situação] mas não se pode abusar.</p> <p>Sim pode, pode [pedagogia de projeto].</p>	Sente necessidade de ter maior conhecimento sobre a organização do espaço, pois considera-o uma parte importante do currículo
	Maria	<p>Quando me falavam do trabalho de projeto, aquilo parecia um bicho-de-sete-cabeças (...) Depois comecei a ler e a ver coisas sobre trabalho de projeto [trabalho de projeto]... Tão simples, que (...) ele dá-nos tudo para nós trabalharmos. [com qualidade] (...) O saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer. A minha [educador cooperante] também [exemplo a não seguir]</p> <p>(...) Piaget também, ele também fala que os materiais também desenvolvem. Mais...</p>	Prevê um currículo orientado por um modo de ação pedagógica centrado em projetos, uma vez que se adapta à criança numa relação de qualidade. Não pretendendo ter a educadora cooperante como modelo de

		<p><i>Montessori (...) porque temos a questão dos sentidos.(...) E... os sentidos na Creche são muito importantes a ser estimulados..[necessário possuir competências] Pessoais, mas... também todas as outras, porque é um conjunto, não quer dizer que tenhamos só as pessoais ou só as profissionais.</i></p> <p><i>(...)Pode-se[trabalhar com base na pedagogia de projeto]. mas eu acho que é preciso ter-se já um bocadinho de estofo para se começar a trabalhar com a criança em projeto numa Creche.</i></p>	profissional a seguir.
	Adriana	<p><i>[por isso] tive de lutar para colmatar todas as necessidades que sentia. Porque achava que essas competências não tinham sido facultadas pela escola. Pequeninas coisas que eu acho que se consegue fazer. (...) Falando da árvore, agora dali podemos falar dos animais que vivem e estão nas árvores...</i></p>	Sente que tem fragilidades ao nível do currículo, no entanto luta para colmatar essas falhas



		DIMENSÃO	SOCIEDADE / LEGISLAÇÃO	
		CATEGORIA	IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR EM CRECHE	
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	UNIDADES DE SENTIDO
2º Grupo - ALUNAS EM FORMAÇÃO INICIAL E RECÉM FORMADAS	3º ANO	Mariana	<i>Sim, há profissionais de Educação de Infância que não trabalham em Creche e pensam que não se faz nada (...) os professores do primeiro ciclo que acham que é desnecessário um profissional em Creche. “Para quê? O que é que se faz lá, brincar com as crianças, mudar fraldas, isso... qualquer pessoa faz, não precisa de uma formação!” (...)é uma perda de tempo” (...) perguntam quando estamos a estagiar (...)e são colegas nossos (...) Porque realmente há pessoas que pensam que, “ah Creche! Aquilo em Creche não se faz nada, Creche é só brincar!” (...) a Creche deveria ser a <u>base de toda a formação humana</u> (...) porque as crianças são seres que se desenvolvem muito facilmente, (...) sabemos que as crianças de hoje não são as crianças de ontem, e devemos acompanhá-las na sua evolução e no seu ritmo individual. (...) [Mas] umas das importâncias do educador na Creche é sentir que é o espelho para as crianças, é o modelo. Porque as crianças estão na fase da descoberta e passam muito tempo com o educador, então todas as experiências, tudo... todas os gestos, pequenos gestos, as crianças estão atentas e passa a imitar...</i>	A Creche deve ser a base da formação humana. O educador é um modelo quer pelo exemplo que dá, quer pelo tempo que passa com a criança. Existem estereótipos e desvalorização social da profissão
		Carolina	<i>Nós é que temos que dar o testemunho! Que realmente é importante (...) [a existência de um educador em] (...) Creche [por vezes] o educador é o pai e a mãe....Não substitui, mas pode substituir (...) [já que] ele passa a ser o modelo e o espelho da e para a criança. E deveria haver muitos mais [educadores em creche]. Mas se calhar passarem num exame de sensibilidade. (risos) Arranjarem um modelo de teste onde determinadas competências teriam que ser visíveis no educador, para não cometermos o erro de ter profissionais nessa área que não deveriam estar.</i>	O educador é um modelo. Tem um lado maternal muito embora não o substitua. Deveriam existir mais educadores de qualidade em Creche (sujeitos a um processo de avaliação)
		Beatriz	Omisso	Omisso
	4º ANO	Filipa	<i>É importante, sem dúvida. Se calhar é importante que a sociedade comece a perceber que as pessoas (auxiliares) que até então estariam na Creche têm ou tinham as competências pessoais, mas faltam-lhes as competências profissionais que o educador tem. E talvez por isso... Talvez não! É um dos motivos porque os pais estão a optar por colocar, e bem, nos educadores de infância. Porque sabem o que fazer, em que altura fazer, lá está são as competências profissionais que auxiliar e fundamentar o trabalho.</i>	O Educador em Creche é importante e deve ter conhecimentos
		Lara	<i>Eu também acho que é... é mesmo, digamos que o profissional mais adequado, porque sabemos de ante mão que é uma das fases, se não mesmo a principal de aprendizagem é dos zero aos três anos de idade e acho que um profissional de educação de infância numa sala de Creche faz todo o sentido. (...) não há assim também formação por ai além sobre Creche. Vai havendo. é pena não</i>	O Educador em Creche é importante e deve ter conhecimentos, já que estas idades são as bases da aprendizagem da criança

			<p><i>ser tão divulgada, (...) tive e tenho muita necessidade de ler imensos livros, foi assim quinze dias que eu só via livros sobre Creche. Lia, lia, lia... sentia mesmo falta de informação.</i></p> <p><i>Ainda há muitos profissionais que têm esta ideia “O bonito é o que está perfeito” e não dão valor ao que a criança faz ou é capaz de fazer. (...) Nem se quer dão a oportunidade de se expressarem. (...) as pessoas dizem que e só mudar as fraldas, mas... Não vais fazer nada, vais passar o tempo todo a mudar fraldas”, e num sei o quê, té, té, té.</i></p> <p><i>E pessoas com muitos anos de formação. Ainda têm a ideia que “Eu faço tudo e eles só vão fazer o mínimo”, por exemplo, pintar o olho com o dedo (...) só participaram na pintura dos olhos, quando eles já tinham muitas outras maneiras de confeccionar o boneco e prepará-lo por eles próprios.</i></p>	
		Áurea	<i>É importante, sem dúvida.</i>	O Educador em Creche é importante, sem dúvida
		Cláudia	<i>É importante, sem dúvida.</i>	O Educador em Creche é importante, sem dúvida
	RECÉM-LICENCIADOS	Paula	<i>É importante, sem dúvida.</i>	O Educador em Creche é importante
		Filomena	<i>É por isso que é muito importante na Creche ter um educador com conhecimentos.</i>	O Educador em Creche é importante
		Maria	<i>É importante, sem dúvida.</i>	O Educador em Creche é importante
		Adriana	<i>este ano pelo primeiro ano puseram uma educador no sala de um ano, porque acham que é muito importante e necessário. Porque uma educadora, como era até agora, dos dois anos dar apoio na sala de um ano e na sala do berçário, era muito complicado e ficava alguma coisa por fazer. Assim uma educadora na sala de um ano a prestar auxílio à sala de berçário já é muito menos, já...</i>	O Educador em Creche é importante e necessário em todas as salas

INSTITUIÇÃO EDUCATIVA	GUIÃO DE LEITURA - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA
CENTRO SOCIAL DA FEIRA	Unidades de texto (excertos retirados das entrevistas de cada interveniente no estudo)
FUNDAÇÃO MARIANA SEIXAS	
SANTA CASA DA MISERICORDIA DE VISEU	



		DIMENSÃO	ANTERIOR À FORMAÇÃO
		CATEGORIA	REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS DA PROFISSÃO
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	<i>[na escola] mal tocava vínhamos a correr diretos à parte do Jardim-escola, a educadora chamava-se Filó, nunca mais me esqueci (...) vínhamos buscar os miúdos e estávamos as duas feitas tolas a brincar com os meninos cá em baixo. E lembro-me um dia (...) nós as duas a conversar uma com a outra, a dizer que queríamos ser as duas educadoras de infância. E eu dizia assim, “ O meu pai não quer”, por que acha que educadora de Infância... não, ainda ao menos se fosse professora, do ensino primário... agora educadora de infância. E, então o que é que ele me fez, o meu pai obrigou-me, a fazer exame, a fazer admissão ao magistério primário. Fui e chumbei. Depois fui para a Paula Frassinetti sem o meu pai saber.</i>
		Vera	<i>eu sempre tive a minha casa cheia de crianças, ajudei os meus tios a criar os meus primos, ajudei os meus vizinhos a criar os filhos, eu levei sempre crianças para minha casa, eu tive sempre a casa com crianças, sempre. Mas isso toda a gente dizia, olha a educadora de infância lá vai com os meninos. Eu ao domingo ia à missa e trazia umas quantas crianças para casa. Ao domingo de manhã estava a casa cheia de crianças, era sempre assim.</i>
		Lúcia	<i>(...) queria ser educadora de infância quando eu dizia que a minha mãe devia ter mais filhos, que eu queria mais irmãos, queria brincar, então ela dizia que não, não ia ter mais irmãos. Então, aí lembro-me de dizer que então eu ia ser educadora de infância e que ia ter muitos filhos...</i>
		Júlia	<i>Os meus pais tinham um grupo de amigos muito grande e eles tinham filhos mais pequeninos e eu passava o tempo todo com eles, pronto tomava sempre conta dos meninos todos. ... eu para adultos não tenho muita apetência, de maneira que fui para educadora de infância.</i>
		Ana	<i>era um sonho de criança, sempre quis ser educadora [mas] não tinha hipótese de ir para lado nenhum (...) fazer o curso.... falava-se que ia abrir isto, eu tinha acabado o sétimo ano e concorri, para Lisboa para... [mas] abril isto [concorri]... para aqui e entrei logo (...)e... surgiu a hipótese de ir tirar o curso</i>
		Mónica	<i>eu tenho que ser... educadora de infância.(...) sempre a alimentar o sonho de ser educadora e a lutar por isso</i>
		Mara	<i>era isso que eu queria ... [ser educadora] (...) senti a necessidade de o fazer</i>
		Raquel	<i>uma profissão bonita</i>

	INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	<i>é assim a minha mãe sempre foi ama e sempre vivi rodeada de crianças lá em casa (Sorri) entretanto acabei o 12.º e como não consegui entrar para a faculdade vim trabalhar para aqui. Pronto tive aqui um ano, foi quando decidi que realmente queria ser Educadora.</i>
		Gabriela	<i>foi, um sonho de criança por ter um exemplo em casa, a minha mãe, não como Educadora, mas como Auxiliar. As férias eram passadas onde a minha mãe estava a trabalhar, queria ir sempre para lá, preferia o infantário da mãe à piscina com os amigos.</i>
		Glória	<i>No meu caso, eu gosto da profissão, porque eu deixei um curso a meio para vir para este curso. Estava a tirar o curso de Enfermagem e deixei o 2.º ano para vir para o curso de Educadora. É um sonho de menina, eu brincava com as bonecas, brincar às escolinhas, brincar com os meninos, foi sempre um sonho desde pequenina.</i>
		Patrícia	<i>Eu, sempre gostei de crianças. Fiz voluntariado nesta instituição nas férias e depois comecei a gostar e na altura havia concursos para auxiliares de Educação, eu fui selecionada (...) . Fui adquirindo prática e após oito anos de serviço, como auxiliar tive a oportunidade de entrar para o Piaget onde tirei o curso e fiquei.</i>
	INSTITUIÇÃO SCMV	Matilde	<i>Sempre foi o curso que eu quis seguir, não sei se é devido a ter muitos sobrinhos desde pequena, sempre gostei muito de trabalhar com crianças e de me relacionar com elas.</i>
		Joana	<i>(...) a minha mãe era ama. Sempre tive muito relacionamento com crianças e acho que veio daí o gosto e o querer estar mais com elas, aprender mais sobre elas, especificar-me um pouco, (...) quando fui tirar o meu curso (...) não tínhamos que fazer nenhum teste escrito, era um estágio probatório onde tínhamos que (...) estar todos os dias com crianças e ver se era realmente aquilo que a gente queria seguir.</i>
		Liliana	<i>(...)gostava muito de brincar com crianças, bonecas e tudo mais. Ia para as serras, brincava... tudo era bonecas para mim. Levava as crianças todas para casa, fazíamos asneiras da brava, eu sei lá.... Umas atrás das outras.... E então a madrinha zangava-se muito e nessa altura... eu sabia lá o que é que queria. Tudo aquilo me fascinava...era tudo crianças à minha volta, cantava com elas fazia riscos ... pronto.</i>
		Margarida	<i>Tem de ter gosto e saber o que está a fazer.</i>
		Mafalda	Omisso
		M ^a José	<i>(...) foi o curso que sempre quis realizar</i>

		DIMENSÃO	FORMAÇÃO
		CATEGORIA	COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	<i>a nível de Creche, eu penso que a nível de Creche como educadora tenho uma lacuna muito grande. Porque eu estagiei quase sempre em Jardim. (...) Estagiei no máximo um mês, de restos fiz sempre o meu estágio em Jardim de Infância, portanto eu sinto que tive sempre essa lacuna. (...) tive muitos problemas na licenciatura, porque é virada só para quem está na ação direta. A outra parte só dizia; “ai depois hão-de vir cá falar sobre isso, depois hão-de vir aqui, só falar sobre aquilo.” (...) andei um bocado perdida nessa altura. Recorri, portanto a colegas que tinha conhecidas noutras instituições para poder fazer alguns trabalhos</i>
		Vera	<i>em relação à escola, Piaget, fala-se muito na Creche (...) sempre se valorizou a Creche (...) o meu estágio de final de curso (...) fi-lo na Creche e consegui tirar uma boa nota, é sinal de que na Creche o educador consegue desempenhar um bom trabalho. Isso também é uma prova. (...) O que os professores às vezes faziam era tipo uma abordagem “Também existe a Creche, vamos pensar também na Creche (...) há uma abordagem mas é muito pouco (...) <u>É o afeto, aquilo que me lembro de ouvir na escola é ao nível do afeto, para dar segurança à criança (...)</u> falava-se muito naquela situação das orientações curriculares, nos objectivos da educação...</i>
		Lúcia	<i>quando tirei o curso, já tive alguma preparação, além de ter tido algumas disciplinas que também falavam da Creche, mas a minha escola, num ano letivo estagiávamos em sítios diferentes e um deles obrigatoriamente tinha que ser Creche,</i>
		Júlia	<i>Mas acho que já está a piorar outra vez [menos voltado para a valência de creche]. Todas as disciplinas falaram da Creche e tive só estágios em Creche. Eu estagiei em Creches na cidade, estagiei em Creches na aldeia e estagiei em várias... (...) e depois trazíamos o que (...) víamos para as várias disciplinas e em todas elas, mesmo na educação musical, no primeiro ano foi só virado para a Creche (...) fiquei bem formada, entre aspas, a nível de Creche porque estudamos muito, muito</i>
		Ana	<i>(...) No nosso tempo havia a psicologia e pouco mais (...) No meu tempo nem se falava da Creche, falava-se era da criança até aos três anos.</i>
		Mónica	<i>tive uma realidade, uma prática que me proporcionou integrar por si e analisar uma maneira mais própria, e sentir que realmente não só a teoria nem só a prática, mas a fusão de tudo contribuiu para a nossa formação. Mas não tiramos um curso para sermos educadoras de Creche, tiramos um curso para sermos educadoras de infância (...) tive formação na escola moderna e ... teoria de projeto, e tudo isso, acho que nós temos que saber dosear a nossa prática (...) Nem tanto orientada nem tanto exigente.</i>
		Mara	<i>Omisso</i>

		Raquel	<p>(...) nós educadoras da chamada promoção, as que fizemos o curso, depois de termos tido quase ou mais serviço como auxiliares, fomos privilegiadas nesse aspeto. Porque nós, ou quase todas nós e aqui estamos quatro, tínhamos tido trabalho de Creche como auxiliares, não é. Sobre a orientação de uma enfermeira (...) porque no meu tempo era só uma enfermeira nem tinha educadora nenhuma (...) não se tocava muito o aspecto da Creche, não. A Creche era um bocado para... estava muito mais virada para as auxiliares, porque era só mudar a fralda e o comer... o dar de comer e fazer... e um cantarolar um bocado. Hoje não felizmente está muito mais virado para a Creche.</p>
	INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	<p>Há muitos anos atrás, era um bocadinho rudimentar, acho que aquilo devia ter muito mais disciplinas, mesmo a nível de creche (...) davam muito, muito, muito, muito importância à componente prática, tanto é que eu tinha estágio no último ano de segunda a quinta feira (...) As aulas era só à sexta feira, o que era muito pouco... (...) Eu logo no último ano de estágio, levava-mos ali uma formação daquelas .. (risos) Quando me dão 4 paredes e um grupo de crianças... ... Aprendi! Foi mesmo uma lição de vida, para arrancar pela vida fora (...) Conciliavam-se [teoria e prática]. Ou seja, eles quando nos estavam a dar a teoria eles já tinham uma finalidade (...) não havia um dia em que não fizéssemos a <u>observação</u> das crianças todas. (...) As cadeiras que eu mais gostei foi dramatização, expressão plástica (...) o professor era <u>excelente</u>. Estou a ver o Raul, que vivia em Vila Nova de Gaia e nós íamos lá para casa dele fazer os ensaios de voz, professor que nos ensinou a cozer à máquina... Marcou pela questão prática.. porque no último ano de estágio, eu tive que fazer os aventais todos para os meninos... (...) acho que é importante, quando nós temos que fazer festas e fatos, para não estarmos a pedir para alguém nos fazer..... O que eu mais gostei foi quando apresentamos o teatro para todos os jardins de infância do porto.. era o macaco do rabo cortado [na disciplina] de educação pelo movimento. ...depois quando fui fazer a licenciatura nada tinha haver como que aprendi, devia ser um leque mais alargado de disciplinas (...) e na altura aprendemos muitas coisas. ... como aquisição e desenvolvimento da linguagem....</p>
		Gabriela	<p>havia disciplinas (...) que, não percebemos muito bem a existência, mas depois com a teoria e com a prática porque tínhamos sempre que fazer trabalho, uma <u>investigação</u>, (...) acabava por ter nexos (...) Faltava sim [teoria], e acho que continua a faltar, é a parte da creche (...) nós não temos formação para Creche, sabemos muito pouco (...) como já estava a trabalhar como Auxiliar, também foi mais fácil. (...) a maior parte [das disciplinas] era tudo já direcionado para a prática (...) nós por exemplo [tínhamos] que fazer a <u>avaliação dos</u> meninos, fazer anotações diárias, o comportamento, como passou o dia, e assim ...ajudou-me. Umas [disciplinas] eram, (...) de caras: esta fala-vos disto e isto e vai-vos ajudar na prática assim, outras estão entre linhas. (...) por exemplo em matemática no 2.º ano e 3.º onde tivemos <u>que fazer um seminário</u> de matemática, assim aí. O 2.º e o 3.º ano foi muito direcionado para como é que nós aplicamos: O que é nós vamos fazer para matemática com crianças? Como? Como é que é possível? (...) Pois mas, no meio daquilo tudo, foi para nós começarmos a <u>desenvolver o</u> <u>nosso raciocínio lógico e abstracto</u> e hoje utilizamos diariamente (...) íamos para o estágio, mas tínhamos sempre que fazer <u>um plano de estágio</u>, que é um plano de intenções, e um plano de estágio nós fazíamos 2.ª, 3.ª, 4.ª e entregávamos ao orientador de estágio (...) quem me marcou muito, muito.. pela positiva.. foi a minha Educadora Cooperante. Foi assim uma daquelas pessoas... para já quando a vejo fico com lágrimas nos olhos, porque é assim uma figura materna.. é... não sei explicar! Sei que me marcou mesmo! Eu aprendi tanto com ela.. e ainda só tive um <u>ano a observá-la</u>. (...) mas eu acho que aquela senhora era cinco estrelas (...) não, esquece. Era a maneira de ser dela, a maneira como reagia com as colegas, e eu sinto que de certa forma adquiri ali um modelo.</p>

	INSTITUIÇÃO SCMV	Glória	<i>Tive muita teoria, isso tive e ainda hoje utilizo essa teoria, tive uma boa formação teórica, mas não a nível de formação prática. Então a nível de creche foi nulo (...) mesmo dentro da parte prática pedagógica (...) entrava muita teoria (...) montes de técnicas que ainda hoje utilizo, fiz muito material baseado na teoria de .. sei lá.. de Maria Montessori (...) de Cousenaire (...) tenho o sótão cheio de material que ainda hoje utilizo (...) fazíamos o projecto da seguinte forma, a planificação mensal e esta dividida em semanal e então nós na própria planificação tínhamos de pôr o diálogo que íamos ter com as próprias crianças (...) Juntávamos tudo e mediante a avaliação daquilo é que íamos dar a aula. Não concordo, e já não concordava na altura porque eu sou muito espontânea (...) o que me marcou mais foi a parte prática. Tive professores de expressão plástica e isso marcou-me muito porque além de eu gostar muito de expressão plástica, aprendi muitas técnicas, ... nós a brincar aprendíamos porque ele era muito divertido, e havia ali uma empatia muito grande entre colegas e professores, a brincar. (...) também gostei muito da disciplina de saúde infantil porque nós púnhamos muito em prática, com uns bonecos que havia lá grandes e eu achava aquela aula gira porque era engraçado... lá está a parte lúdica para mim, marca mais não é? Às vezes tínhamos uma espécie de aula de socorrismo, e eu gostei muito dessas aulas. (...) também gostei muito de uma Educadora de Infância (educadora cooperante) que eu gostei muito, era muito brincalhona (...) ajudou-me depois no estágio (...) existia sintonia entre nós...</i>
		Patrícia	<i>Eu, enquanto andei no Piaget a tirar o curso tive mais componente teórica, (...) mesmo em expressão plástica, eu aprendi, já sabia porque tinha adquirido esses conhecimentos como Auxiliar. (...) A prática adquiri-a toda aqui com as Educadoras com quem trabalhei, e depois consolidei lá com a teoria que me foi ensinada e com pesquisas que também fiz (...) Fui orientada para fazer as planificações semanais (...) com a carga horária, objectivos, específicos, gerais (...) também conciliava e tinha em atenção as pedagogias de situação (...)...houve uma disciplina em especial que eu ficava fascinada por ela, e dava-me gozo(...) Era a de literatura infantil, talvez porque a minha professora me captou a mim e às minha colegas a maneira de ser dela, pronto foi uma professora que me marcou pela positiva (...) procuro sempre lembrar-me de tudo o que ela nos ensinou (...) na disciplina de saúde, tive uma professora que era pediatra na altura dava consultas no Hospital Pediátrico do Porto. Ao darmos as noções das várias doenças infecto-contagiosas, dos sintomas, o tempo de incubação, essas coisas tuas, portanto eu fui, como já estava aqui a praticar e já tinha uns anos de experiência em auxiliar eu fui pondo isso em prática (...) uma coisa que me marcou muito, foi uma Educadora (cooperante) que já não está entre nós com quem eu trabalhei, o privilégio e a sorte de trabalhar que foi com ela que eu aprendi tudo, tudo qase tudo até hoje, tirando a teoria que aprendi na escola. A base...</i>
		Matilde	<i>(...) tudo muito confuso e a nível de teoria... a prática aprendi, e aprendi muito.. mas claro que quando começamos a trabalhar é que vemos o que achamos que devemos fazer, o que está certo (...) a formação em Educadores de Infância não tem nada haver do que cuidar de sobrinhos. Temos que ver o planeamento, os objetivos, as necessidades de cada criança e as actividades relacionadas para cada idade</i>
		Joana	<i>(...) As cadeiras que eu mais gostei foi dramatização, expressão plástica (...) o professor era <u>excelente</u>. Estou a ver o X, que vivia em Vila Nova de Gaia e nós íamos lá para casa dele fazer os ensaios de voz, professor que nos ensinou a coser à máquina...Marcou pela questão prática... porque no último ano de estágio, eu tive que fazer os aventais todos para os meninos... (...) acho que é importante, quando nós temos que fazer festas e fatos, para não estarmos a pedir para alguém nos fazer...O que eu mais gostei foi quando apresentamos o teatro para todos os jardins-de-infância do Porto... era o macaco do rabo cortado [na disciplina] de educação pelo movimento. ... onde eu tirei o curso, dava-nos um leque muito variado de</i>

			<p>propostas, tanto em termos de pedagogias diferenciadas, em termos de técnicas para fazer quer ao nível da plástica quer ao nível da motricidade, quer ao nível da saúde. Acho que nos ensinaram o essencial, em termos de primeiros socorros, etc.. ensinaram-nos o essencial para quando nós sairmos estarmos minimamente preparadas. É claro que onde eu realmente consolidei toda essa formação foi no estágio que eu fiz final, num jardim-de-infância onde me identifiquei muito com o método que a minha Educadora Cooperante estabelecia com as crianças; que foi também um dos métodos que me ensinaram na escola, na escola. Escola aberta, método de Freinet, esse método identifiquei-me imenso com ele e ainda hoje sigo um pouco essa metodologia, que tirei do curso, mas tirei essencialmente do estágio, estágio profissional. (...) Começou no 2.º e 3.º ano do curso. (...) estágio de creche (...) o meu curso não contemplou e devia ter contemplado era a parte para nos dar mais formação para crianças deficientes, porque praticamente não fomos preparadas a esse nível (...) os estágios eram mais direccionados para o jardim-de-infância mas tivemos uma componente de creche . (...) falávamos muito acerca das características das crianças da idade dos 0 aos 5, que tipo de comportamentos é que eles tinham, que diferenças é que existiam entre a idade de creche e de jardim-de-infância; também me forneceram bastantes conhecimentos o nível da psicologia e ao nível da saúde: ao nível de alimentação, de higiene, de controlo de esfíncteres, esse tipo de coisas mais direccionadas para a creche. E também ao tipo de matérias que deve haver numa sala de creche, que tipo de móveis em termos de seguranças (...) de uma maneira geral ficamos com uma noção do que é que trabalhar em creche. (...) Sim, eu também considero isso. [exigência e muita responsabilidade...]</p>
		Liliana	<p>Eu fiz na Fracinette do Porto, naquela altura também se dizia que era uma escola exigente, e era, ligava muito a teoria à prática, portanto nós, tínhamos muito prática. Logo no 1.º ano obrigavam-nos a ir uma semana para o estágio e tínhamos que apresentar logo tudo direitinho, como se fôssemos ali, tivéssemos a lidar sozinhas com um grupo (...) Eu acho que era mais isso. Investigação e acção. (...) nós naquela escola ligávamos muito a teoria à prática, porque por exemplo, hoje estávamos em aulas e os professores diziam: “meninos amanhã, estão no terreno. Sozinhas! Ninguém está a ver se vocês fazem.. Atenção! E diziam muitas vezes:” Sejam Educadoras de Infância e não sejam Educadoras de qualquer maneira. Porque uma Educadora de Infância tem que se distinguir pelos seus comportamentos, não é dizer assim, Educadora.. Educadora de Infância,não sejam Educadoras Infantis. Diziam muita vez. (...) Atenção que vos vai aparecer pais com problemas, crianças com problemas, tudo e vocês não podem estar a atender os vossos próprios problemas. Vocês têm de atender aos que vêm dentro da sala. (...) Eu tive três meses na parte da creche e depois peguei num grupo de 5 anos até ao fim do ano. Sempre sozinha! Na parte da creche tinha outra senhora a ajudar-me. (...) nós tínhamos que fazer um mapazinho das actividades, tudo (...) embora fosse ao encontro dos desejos e tudo das crianças, não é, mas não podia sair muito daquilo à noite juntávamo-nos na escola onde estávamos, trabalhávamos em conjunto, trabalhamos, fazíamos e tudo mais mas também comentávamos aquilo que se vivia no estágio, (...) a escola mesmo naquela altura, há tantos anos que ia preparando com aquela preocupação, também (...) tinha aquela preocupação de ver os mais pequeninos, aqueles que tinha mais deficiências,</p>

		Margarida	<p><i>O curso tem muita prática, tem muita prática, mas é prática de João de Deus, é as teorias (...) a cartilha de João de Deus, a matemática de João de Deus é muito específico. Tem estágio de Creche, tem estágio de crianças deficientes, isso eles preocupam-se, tinha uma disciplina de Saúde onde tratava muito o problema das crianças deficientes, como tratá-los, como incentiva-los à aprendizagem... isso tinha muito... vinha muito bem preparada... mas também podiam preparar, porque eles preparam Educadoras para o João de Deus (...) Mais práticos e relacionado como devemos lidar com certas situações. Com sobrinhos, com primos e com família tratamos de uma maneira, e com as crianças que estão a nosso cargo temos que agir como Educadores. Temos de ter uma base, um conhecimento para tratarmos por certos problemas. Se a criança está a passar por um .. pelos pais que se estão a divorciar, por uma morte temos que saber lidar com isso. Nem sempre o instinto como pessoa funciona. E eu acho que tirando ideias e aprendendo através da escola, lidar com estas situações emocionais, de comportamento. (...) Dar almoço, levar os meninos à casa de banho. O dia-a-dia das crianças. Dar aulas de ginástica, aulas de música, nós é que tínhamos... [A responsabilidade...]Era toda nossa.</i></p> <p><i>(...)Ajudou-me muito a manter a disciplina, a saber controlar o grupo, a saber agir nas horas certas, ... se uma criança tinha medo do escuro como é lidávamos com isso, se uma criança chorava como é haveríamos de fazer para nos aproximar daquela criança, dava muitas práticas e ajudou muito na parte da disciplina.</i></p>
		Mafalda	<p><i>Acho que não haviam centro de estágio em creche, pelo menos, que eu me lembro, Nem sequer era abordada a creche. fiquei com a ideia que não tinha aprendido nada (...) quando fui para a prática (...) fiquei um bocadinho perdida porque tudo aquilo que tinha aprendido afinal não servia para grande coisa (...) achei que não estava preparada, faltava ali qualquer coisa (...) a preparação vim a tê-la mais tarde com a prática. Com a experiência.</i></p>
		Mª José	<p><i>Eu tirei no Porto, na Escola Superior de Educação de Santa Maria. O nosso curso era muito teórico, mas também abrangia lar, crianças deficientes. (...) mas pronto era uma escola que exigia muito, muito. Muito trabalho e é isso. A minha escola juntamente com a escola da D. ... tínhamos que fazer o estágio diário com os objetivos todos, com as fichas individuais, tudo.. no nosso estágio tínhamos sempre um grupo de 29 a 30 crianças connosco sozinhas. (...) o estágio... de Setembro a Junho, metade para jardim-de-infância, metade para a creche. (...) a nossa escola tinha, aquela iniciação à escrita....</i></p>

		DIMENSÃO	FORMAÇÃO
		CATEGORIA	COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS DA FORMAÇÃO INICIAL
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	<i>Fez licenciatura (complemento de formação), (...) a minha licenciatura nem devia ser nessa área, pronto. Senti esses problema na minha licenciatura, com a nota que tinha de curso, mas senti isso porque andei um bocado perdida nessa altura.</i>
		Vera	Omisso
		Lúcia	Omisso
		Júlia	<i>tirei a Licenciatura pela Universidade Aberta há quatro anos.</i>
		Ana	<i>e depois fiz a Licenciatura também há... portanto em 2002, há cinco, seis anos, na...Universidade Aberta.</i>
		Mónica	<i>o ano passado acabei a Licenciatura. Na Universidade Aberta</i>
		Mara	Omisso
		Raquel	<i>Eu também fiz a Licenciatura na Universidade Aberta há uns quatro anos</i>
	INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	<i>Quando eu agora for para creche, daqui a dois anos, vou ter que já o fazer daqui por um ano, vou ter que ler muito, muito...(...) vamos ter que nos auto-formar para ir para a Creche. Fazer pesquisas, investigar. para quando chegar lá.. (...) deveria sair uma formação para a Creche, em horário pós laboral.(risos) que era para podermos ir. Eu por exemplo tive duas formações com 50 horas cada uma .. e foi muito bom..era de Ciência para a Educação. (...) Tudo o que recebo em casa é informática, informática, informática. Tudo mais tecnologias [e] Desconhecemos [a existência de formação específica para creche].</i>
		Gabriela	<i>Eu acho que nem há muita formação ainda sobre Creche [por isso temos que] começar a ler e a adaptar...</i>

			<i>há muitas situações que ainda hoje que se passam, relações com colegas e isso tudo, e eu penso: como é que ela (Educadora cooperante) ia fazer? (...) Eu vou tendo sempre a ideia dela, como é que ela fazia, o que é que ela ia dizer na altura e... eu lembro-me muito, muito, muito dela.</i>
		Glória	<i>Quero dizer, a prática foi muito pouca, agora eu fui adquirindo [saberes] ao longo dos anos, auto-formando, assim como na Creche, já tenho alguma experiência, mas foi tudo autoformação</i>
		Patrícia	<i>É importante a formação contínua. Só que aqui nesta instituição não nos é facultado isso. Eu por exemplo, tenho tido acesso, vários conhecimentos, vá digamos antes assim, de vários seminários, acções de formação e nós somos muito, muito penalizadas nesse aspecto, porque desconta em termos de dias para férias, desconta para horas, descontam Outros argumentos que não vale a pena estar a referir. Não temos sido apoiadas nesse aspecto (...) não tenho nenhuma formação sobre Creche (...) quando fui para a sala dos dois anos, que termos de prática eu não tinha nenhuma, com essa idade, e eu tive que me auto-formar. Pesquisei bastante, li muito para poder lidar com as situações do dia-a-dia [e] estou disponível sempre para me cultivar cada vez mais e aprofundar os conhecimentos. Investigo sempre o que está ao meu alcance, sobretudo o que se relaciona com crianças.</i>
	INSTITUIÇÃO SCMV	Matilde	Omisso
		Joana	Omisso
		Liliana	<i>[antes] Não havia nada [de formação em creche]. Agora, sim vai havendo, até livros... compra-se um livro [e] até mudamos as ideias... (...) nós antigamente (...) não tínhamos. (...) Mas quando havia alguma coisa, algum livro, que eu pudesse adquirir eu era logo, porque não parava (...) Nós chegamos a ir a Coimbra a uma Acção de Formação, eram três dias, uma dessas eu gostei muito porque me dizia cá qualquer coisa para mim, de Creche.(...) Eu tive quase sempre estagiárias e às vezes eu dizia assim: olha, tragam-me coisas novas, porque posso já estar esquecida de algumas coisas... (...) e mesmo agora já pedi! Coisas novas para aplicar.</i>
		Margarida	<i>Eu acho que este grupo de Educadoras está aberto à formação contínua e acho que foi uma das razões que a XEI aceitou estagiárias e acho muito bem, porque aprendi muito com elas, para o bem e para o mal e aceito bem a formação, novas teorias e aplico-as e cada vez melhor. (...) agora há, livros e revistas com ideias e novos materiais, jogos...</i>

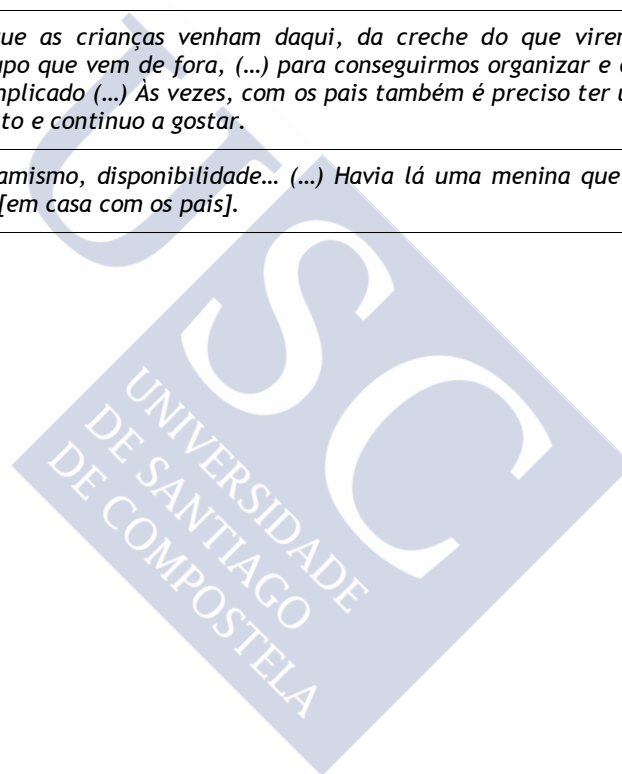
		Mafalda	<i>Quem gosta da profissão e está por gosto, eu acho que está sempre aberta (...) e [quem não tem esta] postura a nível profissional nem se vai preocupar a nível de formação, nem nada... (...) O nosso objetivo também ao trabalharmos com estagiárias é aprendermos alguma coisa não é?</i>
		M^a José	<i>Não, não [há formação em creche].</i>



		DIMENSÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
		CATEGORIA	COMPETÊNCIAS CONSTRUÍDAS EM CONTEXTO DE TRABALHO
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	<i>Aí é que cada uma de nós tem que mostrar as suas capacidades de adaptar aquela situação à Creche (...) ela é o início de tudo e tudo tem uma sequência. E o que eles também nos dão a conhecer.</i>
		Vera	<i>atividades e situações importantes para fazer com os bebés, tudo o que me lembro são situações que eu ouvi e vi da Lélé.[educadora cooperante]</i>
		Lúcia	<i>É o Projeto Pedagógico (...) a autonomia deles nas rotinas, nas idas à casa de banho, muitos miminhos que eles também querem muitos miminhos</i>
		Júlia	<i>É preciso primeiro gostar, depois é estar, estar mas estar mesmo. Estar com os olhos e estar a ver o que cada criança... o caminho de cada uma e até onde os podemos levar e puxar, porque todos os dias podemos promover mais alguma coisa (...) é preciso saber (...) acho que a maior parte das minhas colegas que dizem que não eram capazes de estar a trabalhar em Creche, se calhar é porque não têm conhecimentos, não é! E... estar numa sala com bebés sem saber o que podem fazer, o que é que eles nos têm para dar (...) a relação que nós criamos (...)nós apanhamos aquele primeiro desenvolvimento, o começar andar, começar a falar, começar a gatinhar. Todos os dias há uma aquisição...(...) a primeira gargalhada, tudo. O desenvolvimento também</i>
		Ana	<i>O saber estar, no mínimo. (risos) eu no início gostava muito de crianças e gostava muito de Creche... as crianças são diferentes</i>
		Mónica	<i>uma coisa que eu acho que é muito importante é a nossa intuição, a nossa vocação, o tal... o que nos permite saber estar em tal momento e ter a sensibilidade para analisar cada situação, saber conhecer cada criança e lidar com cada uma e também com o grupo, portanto proporcionar tudo aquilo de acordo com as necessidades, os interesses delas, de acordo com as características, com as várias idades. Portanto, isto é tudo algo que se adquire com a experiência depois na prática. Portanto uma educadora recebe formação para ser educadora, depois com a prática, com a sensibilidade e educação que tem vai-se ajustando e reajustando às situações. que saber estar em tudo, em cada medida e em cada lugar(...) É muito importante o contacto</i>
		Mara	<i>Agora a nível de organização de salas, sim, tem muito a ver com a idade. Por exemplo a sala dos bebés, tem a ver, tem a ver a diferença de pôr na outra sala da transição... tenho recentemente a experiência e eu senti a necessidade de o fazer. Fazer a organização por áreas. vou sempre ao encontro das necessidades deles.</i>

		Raquel	<i>Tem que ser... tem que ser muito flexível, tenho que saber estar, tenho que saber ser, tenho que ser muito afetuosa, muito carinhosa, muito...(...) É o saber estar, é o saber estar, pronto. É a maneira como dou o almoço, a maneira como eu muda a fralda, a maneira como eu falo com e para a criança a maneira como eu me sento, como eu a pego ao colo, tudo, tudo (...) há sempre a troca, não é (...) Olhe não sei o que lhe dizer... é uma satisfação É tudo... têm muitas rotinas..., não era só mudar a fralda, valha-me de Deus.</i>
	INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	<i>Só aprendi agora nos livros que ela (Rigollet) lançou.</i>
		Gabriela	<i>eu acho que é a adaptação da parte do jardim-de-infância à creche, ou seja, tentarmos ver que se fazemos isto com crianças de 3 anos, como é que eu vou fazer para as de 2 ou de 1 ano. É tentar adaptar... (...) quando estive na creche consegui adaptar com muita pesquisa e a Internet também nos ajuda muito e pronto.. eu acho que ir à procura e falando umas com as outras conseguimos. Agora há coisas que nós temos que ir por nós (...) há coisas que eles fazem, isto é impensável, então como é que nós vamos fazer? Surge outra coisa qualquer.. lá está, é muita adaptação, o imprevisto.. há muitas situações ainda hoje que se passam, relações com colegas e isso tudo, e eu penso: como é que ela (Educadora cooperante) ia fazer? (...) Eu vou tendo sempre a ideia dela, como é que ela fazia, como é que ela ia dizer na altura e eu lembro-me muito, muito, muito dela.</i>
		Glória	<i>Eu já sei lidar com muitas situações das crianças: quando elas fazem birras, que é muito difícil, o saber partilhar.. é muito difícil.. uma pessoa que não tem formação, é muito difícil lidar com estas situações (...) a nível comportamental (...) E agora ao sabermos os estádios de desenvolvimento da criança, sabemos se ela está atrasada na fala, ou noutras áreas para depois “puxar” e incentivar noutras áreas para tentar que ela cresça harmoniosamente como ser humano.</i>
		Patrícia	<i>Temos que interligar tudo aquilo que aprendemos de maneira ao ir ao encontro das necessidades, da fase da criança em questão (...) Fui depois consolidando tudo o que aprendi, e continuei sempre a praticar até hoje.</i>
	INSTITUIÇÃO SCMV	Matilde	<i>agora, ao longo dos anos penso que poderia fazer melhor do que no 1.º ano que trabalhei.</i>
		Joana	<i>nós estamos cá para ver, para acompanhar essas situações [relação com os pais] (...) Nós também aprendemos com elas</i>
		Liliana	<i>(...) eu tenho de estar atenta, principalmente conhecimento das famílias, problemas, não interagir pessoalmente lá dentro, mas, o que eu posso fazer para ajudar aquele criança (...)Por isso eu às vezes vou mandando às famílias, assim uns recadinhos para ver o que é que eles me dizem. Para ver se estão atentos, ou interessados (...) consigo ultrapassar certos problemas e</i>

			<i>procuro relacionar-me com as Educadoras que estão mais actualizadas e actualizo-me o mais possível.</i>
		Margarida	<i>(...) há muitas crianças que veem de casa, das amas e que não estão familiarizadas com regras, com o estar em sociedade, com os amiguinhos e na creche nota-se isso mas de uma forma positiva, pois as crianças já estão, já incutiram as regras, estar sentadinho, como é que se está sentadinho, saber brincar, saber brincar com os coleguinhos, crianças da creche já vem preparadas.</i>
		Mafalda	<i>Nós preferimos que as crianças venham daqui, da creche do que virem de casa, dos avós, porque para nós é muito complicado. O grupo que vem de fora, (...) para conseguirmos organizar e estabelecer regras, que eles consigam perceber...é um bocadinho complicado (...) Às vezes, com os pais também é preciso ter um bocadinho de psicologia (...) E depois aprendi a gostar, gostei muito e continuo a gostar.</i>
		M^a José	<i>O máximo de dinamismo, disponibilidade... (...) Havia lá uma menina que teve três meses para eu a conseguir adormecer. Estava habituada [em casa com os pais].</i>



		DIMENSÃO		EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
		CATEGORIA		CONFRONTO COM A EXPERIÊNCIA EM CRECHE
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	Um prazer	
		Vera	Eu sou franca, eu nunca estive nos bebês em Creche, mas a ideia que tenho é de que um dia se eu for (...) gostava de fazer aquilo que ouvia da Lélé, fazer aquilo que a Lélé fazia e que me disse. Acho que na Creche o educador consegue desempenhar um bom trabalho.	
		Lúcia	Estou na sala de Creche, mas é na sala dois - três anos, já estou num grupo de transição. Eles não são tão pequeninos, já são um bocadinho grandes, já são mais autônomos... tento... a autonomia deles nas rotinas, nas idas à casa de banho, muitos miminhos	
		Júlia	Pois é difícil (RISOS)[ser educadora em creche] já fui muitas vezes à Creche. Já fiz muitas... já estou aqui há vinte e quatro anos e foi precisamente há... vinte anos. (...) devemos seguir os grupos ... a relação que nós criamos e os miúdos criam num grupo que nós apanhamos desde bebês... é muito mais estreita. (...) nós apanhamos aquele primeiro desenvolvimento, o começar andar, começar a falar, começar a gatinhar. Todos os dias há uma aquisição... mas são aquisições diferentes, a primeira gargalhada, tudo. É aquelas coisas...(...) o seu desenvolvimento e o conhecimento (...) É realmente extraordinário (...).acho que se pode fazer de tudo. É preciso primeiro gostar, depois é estar, estar mas estar mesmo.	
		Ana	(...) eu no início gostava muito de Creche, mas, a certa altura, (...) disse à diretora e ao diretor regional: “Eu não estou a fazer-lhes a papinha toda, a ensiná-los a caminhar, ensinar-lhes a comer, ou seja aquela parte inicial toda que nós dávamos e depois quando eles estavam... eu via-os a ir”, dava-os de mão-beijada. Não eu não estou só para adaptar meninos, eu quero seguir com esses meninos. Pronto, eu fui a primeira educadora, aqui no Centro que levei as crianças dos bebês até aos seis anos. Portanto eu em dezoito anos só tive três grupos. A partir daí todas as educadoras começaram a ir buscar os meninos à Creche... (...)	
		Mónica	Nós tivemos o privilégio de praticar, eu sete anos antes, tive uma realidade, uma prática que me proporcionou integrar por si e analisar uma maneira mais própria... com a prática, com a sensibilidade e educação que tem vai-se ajustando e reajustando às situações.	
		Mara	Omisso	
		Raquel	eu só estive apenas três vezes na Creche em trinta e três anos, mas eu (...) o ano passado letivo e este que está a terminar eu acho que me têm ensinado muito mais. Porque eu nunca tinha estado num Berçário, e (...) tinha um grupo de dez, não era só mudar a fralda, valha-me de Deus ... (...) o ver, o evoluir cada criança, não é... Eu recebi-os aos quatro meses, hoje têm dois anos. O evoluir, o saber lidar com eles, o conhecer cada um e saber lidar com cada um em particular.	

	INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	Omisso
		Gabriela	<i>A mim quando me disseram que pró ano vai para uma sala de dois anos, eu só pensava assim: “não vou fazer nada!”, vai ser horrível. Vou lá estar, os miúdos vão andar a destruir a sala e eu só vou dizer, não se aleijem e não vou trabalhar. Vou ficar parada, eles não fazem nada. A primeira impressão que eu tive foi esta, e andei assim uma semana. Não! eu vou ter que conseguir fazer alguma coisa. Como é que vai ser? Como é que não vai ser? Mas com insegurança. Mas o primeiro dia, que era apresentação e nós começamos a ver que afinal conseguem, o brincar, alguns já saltitam, já se equilibram num pé, nós... consegue depois fazer o resto. E aquela magia, aquele mistério... brincadeiras todas e eles... eu pelo menos senti-me realizada no fim do ano.</i>
		Glória	<i>Eu agora já tenho 4 anos de experiência em creche, mas no 1.º ano eu vi-me aflita, pus as mãos à cabeça porque não sabia lidar com a criança.</i>
		Patrícia	<i>Eu também, quando trabalhei com os 2 anos aconteceu-me precisamente o mesmo [insegurança acerca do trabalho em creche e dúvidas sobre a sua capacidade]. E no entanto, cheguei ao fim do ano realizada.</i>
	INSTITUIÇÃO SCMV	Matilde	<i>Não [não trabalhei em creche]</i>
		Joana	<i>gostei imenso, porque foi diferente. Eu já tinha estado a trabalhar antes em J.I e realmente achava que estava mais bem preparada para trabalhar com crianças dos 3 anos aos 6 anos mas fui, com um bocadinho de receio mas depois acabei por gostar porque há uma diferença, em termos profissionais...</i>
		Liliana	<i>Quando me propuseram ir para a creche... eu [disse]: “se calhar eu nem sei tratar dos bebés, mas eu sei lá... vou tentar (...) vou experimentar. (...) algumas das minhas colegas puseram logo essa parte de fora. E eu disse assim: “Com o hábito vestido eu não posso dizer aqui que não, não é? (...) eu lá me fui ajeitando (...) quando vim para aqui, o Sr. Provedor disse: “D. Liliana vamos abrir creche.. e eu disse: “Não sei senhor provedor, se realmente estarei preparada para uma coisa dessas. Eu onde tenho mais experiência é na parte infantil. Há então se a Senhora não aceita, não podemos abrir (...). E eu disse: “vamos em frente”. Vamos para frente que dou aquilo que souber e melhor que poder. [hoje] é uma profissão que me fascina, gosto muito daquilo que faço. Sinto-me muito realizada (...) não sou capaz de trocar os meus pequeninos pelos outros [do JI], gosto muito deles</i>
		Margarida	<i>Fiquei um bocadinho perdida.. mas a auxiliar ajudou-me muito e gostei muito de estar na creche, envolvi-me muito com eles.(...) porque na sala de uma ano é mais controlar os esfíncteres, as rotinas diárias, desenvolver a marcha, alguns bebés ainda não andavam e cantar algumas canções, algumas histórias, desenvolver a linguagem.. enquanto que na sala dos dois anos é desenvolver muito a parte plástica com as crianças e gostei muito.</i>
		Mafalda	<i>Mas trabalhar em creche nunca trabalhei</i>
		Mª José	<i>[Considera ter tido boa formação] Teórica e prática... [e] Muitas bases, muitas bases, [essencialmente] literatura infantil, música movimento e drama..</i>

		DIMENSÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
		CATEGORIA	CURRÍCULO EM CRECHE
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	<i>A maioria das Creches continuam a ser um lugar, um depósito de crianças... (...) com muitas crianças por sala e crianças todas misturadas. (...) a Creche é o início de tudo e tudo tem uma sequência (...) O desenvolvimento da linguagem. (...) É realmente extraordinário</i>
		Vera	<i>...um dia se eu for para os bebês, aquilo que eu tenho... a imagem que eu tenho guardada dentro de mim é aquilo que eu ouvi da Lélé, que foi a educadora com quem eu estive (a estagiar). (...) atividades e situações importantes para fazer com os bebês, tudo o que me lembro são situações que eu ouvi e vi da Lélé.</i>
		Lúcia	<i>(...) Nos dois anos tentamos [elaborar] o Projeto Pedagógico (...) [trabalha-se] a autonomia deles nas rotinas, nas idas à casa de banho,. Já fazem alguns trabalhos, já se contam histórias, alguns teatros, canta-se muito que eles gostam muito de cantar, dança-se muito, fazem-se muitos jogos, e dá-se muito mimo também (...) muitos miminhos que eles também querem muitos miminhos.</i>
		Júlia	<i>já trabalhei várias vezes na Creche e eu sei que se pode fazer de tudo, desde trabalhos plásticos, a teatrinhos, a desenvolvimento físico... Eu acho que se pode fazer de tudo... [basta observar] até onde se pode ir, que característica tem cada idade. (...) eles já fazem a figura humana, já fazem desenhos, já é um trabalho visível. Eu acho que o da Creche é <u>muito</u> visível, mas é da outra parte, não é tanto nos placares. Mas o envolvimento é muito maior, até porque se apanha ali umas idades até aos três anos em que eles necessitam de muitos estímulos. Numa sala de bebês... necessitam de espaços amplos.</i>
		Ana	<i>É preciso ter umas linhas mestras de orientação (...) acho que é impossível ter-se um projeto rígido na Creche (...) e depois aproveitar todos os momentos. Eu trabalho de uma maneira que aos três anos consigo fazer imensas coisas, (...) trabalhar a nível do desenho... Eles gostam muito de histórias, de cantar, mas o que eles menos gostam é da parte plástica, essencialmente do desenho [aliás](...) vi-me aflita para os motivar a fazer... eles não fazem ainda a figura humana, em condições, muitos deles! Eles não querem! Eles querem as coisas já feitas. Porque é assim é o que eles já vêm habituados desde tão pequeninos(...) criei, um quadro de atividades por causa disso. Porque eles era só jogos, casinha e mais nada, o resto não queriam e... a gente a certa altura tem que inventar estratégias, para tentar introduzir as outras [atividades]. (...) Os teatrinhos são mais individuais, uma pessoa faz muitos teatrinhos com eles (...) depois entra agora um e depois entra outro, todos a adaptar-se ao mesmo tempo, quase (...) o melhor era três ou quatro de cada vez, mas os pais lá não conseguiam.</i>

		Mónica	<i>Em relação aos modelos, eu acho que não devemos ser escravas de um modelo, de uma teoria, de uma... psicologia(...)... em qualquer dessas orientações, nós devemos colher aquilo que achamos de melhor para aplicar na prática, de acordo com... portanto... necessidades, interesses e características de cada ano. Ela [a criança] é que nos orienta. Quer dizer, nós sabemos do que ela precisa e dentro de todos os modelos, escolher (...)acho que a pedagogia de situação é a que eu mais gosto de desenvolver. Porque cada dia... nós temos que realmente projetar, mas não, não é uma coisa fixa. Temos que estar sensíveis e susceptíveis de cada dia a cada momento poder surgir algo que achemos que devemos dar resposta. Não há um projeto muito rígido. Não pode haver. Na minha perspectiva, não pode haver. Portanto temos que estar... flexíveis a cada momento e a cada dia. Para além do que nós projetamos [devemos] ter espaço para (...) experimentar várias receitas porque umas funcionam melhor do que outras (...) Temos que saber estar em tudo, em cada medida e em cada lugar. É muito importante o contacto (...) [por isso] o meu projeto é o da afetividade porque as crianças precisam muito de nós em tudo e em qualquer situação, mas o nosso amor porque é a base de tudo</i>
		Mara	<i>uma estrutura boa, salas amplas (...) Agora a nível de organização de salas, sim, tem muito a ver com a idade. (...) eles já têm muito mais a percepção de fazer as atividades que são propostas, propostas entre aspas, derivado à idade deles, e claro a localização do espaço, a maneira que se dinamiza (tenho recentemente a experiência de fazer a organização por áreas). Eu sou capaz de organizar a sala em Setembro, mas se achar que em Novembro ou Dezembro ela não está bem, em função daquilo que eu tenho eu mudo com eles. E, depois em Janeiro se achar que já não está em condições, torno a mudar outra vez. Quer dizer eu vou sempre ao encontro das necessidades deles.</i>
		Raquel	<i>É tudo [não é só mudar fraldas]. É a maneira como dou o almoço, a maneira como eu mudo a fralda, a maneira como eu falo com e para a criança a maneira como eu me sento, como eu a pego ao colo, tudo, tudo...</i>
	INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	<i>Omisso</i>
		Gabriela	<i>O principal está na Creche, porque é ali que eles começam a ter as primeiras noções (...) Comecei com brincadeiras (...), como a roda da amizade (...) foi uma forma que eu encontrei para eles partilharem (...) de uma forma lúdica. Na creche o lúdico é essencial. É a parte afectiva e o lúdico. Sem a parte afectiva não se consegue nada com as crianças. (...) Não se pode impor as coisas, principalmente na idade de Creche, porque eles tem de perceber... vamos rasgar papel, mas para depois o papel ir para o lixo, não tem fundamento nenhum, mas vamos rasgar papel para fazermos por exemplo um tronco de uma árvore, já tem uma finalidade. (...) Transmitir estabilidade ao grupo e acho que se nós promovermos o bom relacionamento entre eles, a organização do espaço, por parte de nós (...) se nós promovermos a interajuda, a afetividade, (...), a realização das várias tarefas.. eu sei lá... isso tudo, eu acho que .. o principal agente é o Educador..</i>
		Glória	<i>(...) os <u>sentidos</u> é[são]a porta aberta para a aprendizagem, que é mesmo, e eu acho que na creche nos devemos preocupar muito com os alicerces do ser humano (...) a creche é a base do Ser humano. (...) nós aliás nem sequer podemos impor uma coisa à criança, nem podemos partir da criança...(...) as crianças falam e eu entro no diálogo delas e é daí que surgem ideias para fazer as coisas. É <u>partir de pequenas coisas</u> ... do tacto, que a criança vai aprendendo (...).Na parte da creche [devemos trabalhar] a área do comportamento, a área afectiva, a área empática. Portanto temos que ir por essas pequenas</i>

			<i>competências que nos passam despercebidas (...) estão a ver uma coisinha, um coisa pequenina ... então aquele simples pegar na migalha (...) está a desenvolver a coordenação motora... (...) Temos de ir à profundidade de cada palavra, para ela saber o significado para depois haver uma interacção entre nós, uma conversa, não é? . No JI dividimos a sala por cantinhos, por áreas, e na creche jamais poderemos fazer isso, não podemos por a área da leitura porque eles têm de perceber primeiro o que é a leitura, o que são os livros, o que é a área da casinha... eles têm de perceber primeiro o que é aquilo, (...). [Adotei] o dia das histórias, o dia dos sons, .. eu fui dividindo conforme as várias motivações das crianças, depois era o dos sons, onde tinha instrumentos musicais que os pais colaboraram no início do ano, assim práticas muito rudimentares, que é mesmo assim. Muito simples para eles perceberem depois as outras.</i>
		Patrícia	<i>depende também da parte de desenvolvimento que ela esteja, a fase etária, mas temos que ter isso em conta. (...) é isso, nesse tipo de pedagogias que eu me baseio [pedagogia de situação], embora faça o meu plano anual, mas tenho sempre em atenção indo ao encontro das necessidades do grupo de crianças que eu tenho.</i>
	INSTITUIÇÃO SCMV	Matilde	Omisso
		Joana	<i>É, pequenas grandes coisas, mas principalmente é a aprendizagem das primeiras grandes regras, aprenderem a lidar com o outro, aprenderem a escutar, a saberem estar, e saber no fundo (...) o essencial é eles aprenderem a estar em grupo (...) nós estamos aqui a tentar que as nossas crianças sejam felizes, o mais possível felizes (...) [e] aprender desde logo a viver em sociedade. (...) As competências são as mesmas [do JI] ,os objetivos é que diferem (...) São os específicos de cada idade.</i>
		Liliana	<i>Ora bem, temos que estar atentas, muita atentas à idade que temos, ao grupo que temos, se é grande se é pequeno, depois as atividades que propomos, se realmente estão, ou não adequadas à idade (...)Ver os objetivos da parte da creche, temos que desenvolver as coisas de maneira a enriquecer e desenvolver a criança integralmente. Não, não, há muita coisa para fazer (...) É o estar em grupo (...) aquelas pequeninas regras em que eles estejam um bocadinho sentados, que sejam capazes de ouvir um bocadinho (...) que a gente aproveita para que se desenvolvam, eles estão a crescer e com as brincadeiras (...) são as pequeninas regras (...) não (...) muito rígidas mas que vai ajudar a futura Educadora que depois pega neles.</i>
		Margarida	Omisso
		Mafalda	Omisso
		Mª José	<i>Tudo. Qualquer atividade que se faz na sala de 1 ano se pode fazer no jardim, só que na nossa é de uma maneira mais rudimentar, mais simples.</i>

		DIMENSÃO	SOCIEDADE / LEGISLAÇÃO
		CATEGORIA	IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR EM CRECHE
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	<i>a educadora de infância há trinta e tal anos não tinha assim um peso tão grande. (...) hoje os pais exigem [educador em creche] porque estão habituados a que, aqui haja sempre uma Educadora ou duas ou três Educadoras na Creche, mas se nós formos às IPSS, e eu fiz fiscalização às IPSS, sei muito bem do que estou a falar (...) muitas delas nem têm uma Educadora a tempo inteiro na Creche, é a... (...)Educadora do Jardim [acrescenta Júlia]. (...) que faz esse trabalho de orientação. ... eu não discuto muito [acerca das condições legislativas do educador em creche], porque é o que temos...</i>
		Vera	<i>é (...) importante (...) o desabrochar para muita coisa, para a vida [mais], do que prepará-los para ir para a escola</i>
		Lúcia	<i>Muitas crianças continuam sem esse apoio pedagógico.</i>
		Júlia	<i>na Creche, só deveriam estar a trabalhar Educadores de Infância que gostem. [normalmente] não há educadora na Creche (...) [Lembra-se de casos] em que (...) tinha uma enfermeira e tinha uma educadora que estava mais responsável.[questiona medidas de melhoria, dizendo:]Será? O nosso governo vai agora apostar na Creche! (Riso), só se for nas grandes cidades, em Lisboa e no Porto também. (Risos) [Portanto é muito mais aceite a Creche ficar] Sem Educador.</i>
		Ana	<i>São muito mais abebezados [as crianças que entram pela 1ª vez em creche]. (...) Nota-se muito a falta da frequência da creche (...) é muito... muito importante. E eu que tive a experiência de pegar neles em bebés e neste de transição, nota-se uma diferença. (...) Mas agora os pais já começam a exigir [um educador em creche] (...) Aliás há muitas crianças que estão em vias de desistir porque não ter Educadora. (...) já há muitos anos que temos Educadoras em todas as salas de Creche, (...) porque a nível nacional não é assim [acrescenta a Mónica] - Ha educadoras de Creche e educadoras de Jardim</i>
		Mónica	<i>Nós somos um exemplo para mudar a qualidade na Creche. [e é] importante é que os pais também começam a sentir que, a Educadora de Infância é muito importante na Creche. (...) As coisas vão alterar, para melhor. E em termos de qualidade no Jardim de Infância e também na Creche. Dos zero até aos seis anos...Eu não sou tão pessimista assim eu acho que o nosso governo vai mudar, para o melhor.</i>
		Mara	Omisso
		Raquel	<i>Eu acho que é imprescindível, deve haver uma educadora de infância por sala na Creche, porque não é só mudar a fralda.Há sempre a troca [relacional] não é. Eu acho que isso é... Olhe não sei o que lhe dizer... é uma satisfação (...) há Educadores de Infância como se calhar há auxiliares que não têm vocação, não têm perfil, como há na vida, no dia-a-dia pessoas que não se ligam aos bebés. Eu acho que essa parte, é assim é preciso gostar muito dos bebés (...) o trabalho de Creche é um trabalho</i>

			<i>diferente do de Jardim de Infância. (...) há muitas colegas minhas com quem eu falo (...) que não nos conseguem compreender o trabalho em Creche. Dizem que não há trabalho, que não se faz trabalho, (...) que não é visível. (acrescenta a Ana)... e é só tomar conta dos meninos. Mas nós agora, por exemplo, queremos ir para a Creche, mas não podemos. É a tal base legal. (...) Porque agora por lei só é obrigatório estar uma educadora para toda a Creche, ...não são valorizadas.</i>
	INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	<i>Sim, sempre [a presença de um Educador em Creche]. Nós aos três anos conseguimos saber se uma criança vem com formação em Creche ou não. Se vem de casa ou de uma creche. Dá perfeitamente para distinguir essas duas crianças. Isso é importante.</i>
		Gabriela	<i>Sim, sempre [a presença de um Educador em Creche].</i>
		Glória	<i>Sim, sempre [a presença de um Educador em Creche].As auxiliares de acção Educativa não têm formação para estar em Creche.</i>
		Patrícia	<i>Sim, sempre [a presença de um Educador em Creche] (...) Depende da formação delas...</i>
	INSTITUIÇÃO SCMV	Matilde	<i>Muito. Importantíssimo.</i>
		Joana	<i>Muito. Importantíssimo, apesar de só agora estarem a ser valorizadas! (...). As crianças ficavam com os avós, para o estado nem sequer existiam porque não têm creche, só existem a partir dos três anos e até lá, quer dizer.. onde é que estamos? A idade começa a partir dos três anos? Agora sim, o estado já está a querer pensar um bocadinho na idade antes dos três anos, porque os avós já não têm tanta disponibilidade, parece que já se aperceberam do quanto é importante uma criança começar a sua educação a partir de meses. Porque a educação começa desde que ele nasce, começa logo a receber estímulos, tem de ser estimulada!</i>
		Liliana	<i>eu já sou do tempo em que uma Educadora ficava com os de cá (que tinham frequentado creche), e outra Educadora ficava com os que vinham de fora. (...) [sublinha que o tempo de serviço em creche] nem sequer era contado, era contado por que tinha a valência do infantil</i>
		Margarida	<i>Muito. Importantíssimo.</i>
		Mafalda	<i>Essa é a diferença que nós notamos das crianças que vêm da creche, (...) e antigamente notava-se muito mais em (...) as que vinham de casa.</i>
		M ^a José	<i>Muito. Importantíssimo.</i>

		DIMENSÃO		SOCIEDADE / LEGISLAÇÃO
		CATEGORIA		COMPETÊNCIAS EXIGIDAS
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	Omisso	
		Vera	Omisso	
		Lúcia	Omisso	
		Júlia	Omisso	
		Ana	<i>os pais não estão cá, e depois dizem “Eles já querem os nomes, os números e as letras. Quer dizer eles não querem e não estão preocupados com a propedêutica anterior. É só passar fases, e nessas crianças que entram mais tarde nota-se, uma diferença, e nota-se.</i>	
		Mónica	Omisso	
		Mara	Omisso	
		Raquel	Omisso	
	INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	Omisso	
		Gabriela	Omisso	
		Glória	<i>Percebe-se cada vez mais porque o mundo está a evoluir, a tecnologia está a aumentar e as crianças já nascem ensinados porque já são estimuladas pelo ambiente exterior. Mas há crianças que não têm essa estimulação, só a encontram na creche. Portanto a creche é essencial para a criança</i>	
		Patrícia	Omisso	

INSTITUIÇÃO SCMV	Matilde	Omisso
	Joana	<p><i>[relativamente] ás mudanças que ocorrem na sociedade (era dos computadores, a nova era das comunicações), saber adapta-las a nós próprios para podermos adaptar [as crianças] (...), Há novas descobertas que se fazem e se nós paramos no tempo caímos na rotina. Não estamos abertas à inovação, não temos aquela mentalidade aberta e não acompanhamos nem sequer as crianças, nem os pais nem a nossa sociedade, ficamos para trás (...) devemos tentar saber mais, porque as crianças hoje em dia têm outro tipo de comportamentos que não... por exemplo quando eu estudei, as crianças agora são tão diferentes e eu acabei o curso à 14 anos (...) há tantas diferenças que nós temos que ir buscar outras teorias para saber lidar com eles. Buscar outras competências (...) mesmo jogos, materiais, e de outras coisas...por exemplo, agora está muito na moda a reciclagem, no meu tempo lá se falava da reciclagem, e de pacotes de leite para fazer... agora temos essa vertente e temos que evoluir. Temos crianças que nos passam para trás porque eles, eles gostam disso mesmo, gostam de coisas diferentes, coisas que os estimulem. (...) Os pais tem pouco tempo para eles, e depois há certos valores que nós Educadores damos muita importância e que são poucos trabalhados em casa (...) já está a querer mudar. É diferente a mentalidade.. com a idade... [mas não podemos esquecer] que o primeiro agente educativo é a família e eles às vezes esquecem-se um pouco disso. (...) Mas eu acho que mesmo assim, os pais já nos vão valorizando mais como profissionais.</i></p> <p><i>Numa sociedade que é competitiva, eles têm de saber adaptar-se porque senão, se nós não os preparamos para certos problemas e para vida que é difícil, eles chegam e depois vão ser adultos quê? Temos que os preparar o máximo possível. [por isso] a creche é mais exigente... é uma idade que exige mais do educador...</i></p>
	Liliana	<p><i>Estou aqui há 24 anos ...eu hoje digo assim: “mas que grande revolução aqui vai, não é? E depois a falamos com os pais também vemos a evolução disto tudo, a sociedade, eu sei lá...(.) [Eles vêm o profissional de Educação de como um tomador de conta] (...) É! (...) Eu tenha que ser cada vez mais responsável com aquilo que eu estou a fazer. [é] uma preocupação.</i></p>
	Margarida	Omisso
	Mafalda	<p><i>(...) hoje em dia começo a notar que (...) Há muitos pais que acham que essa tarefa de educar (...) é nossa, e eles libertam-se um bocado dessa tarefa e exigem da nossa parte, não é? É assim, porque tem que ser assim, porque eu até pago 200 euros por mês e portanto tem que ser assim. (...) Eles só sabem exigir.</i></p>
	Mª José	Omisso

INSTITUIÇÃO EDUCATIVA	<p>GUIÃO DE LEITURA - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS</p> <p>EDUCADORAS DE INFÂNCIA</p>
CENTRO SOCIAL DA FEIRA	<p>Unidades de texto (excertos retirados das entrevistas de cada interveniente no estudo) e unidades de sentido criadas à posteriori sobre cada dimensão, categorias e subcategorias</p>
FUNDAÇÃO MARIANA SEIXAS	
SANTA CASA DA MISERICORDIA DE VISEU	



		DIMENSÃO	ANTERIOR À FORMAÇÃO	
		CATEGORIA	REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS DA PROFISSÃO	
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	UNIDADES DE SENTIDO
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	<i>[na escola] mal tocava vínhamos a correr diretos à parte do Jardim-escola, a educadora chamava-se Filó, nunca mais me esqueci (...) vínhamos buscar os miúdos e estávamos as duas feitas tolas a brincar com os meninos cá em baixo. E lembro-me um dia (...) nós as duas a conversar uma com a outra, a dizer que queríamos ser as duas educadoras de infância. E eu dizia assim, “ O meu pai não quer”, por que acha que educadora de Infância... não, ainda ao menos se fosse professora, do ensino primário... agora educadora de infância. E, então o que é que ele me fez, o meu pai obrigou-me, a fazer exame, a fazer admissão ao magistério primário. Fui e chumbei. Depois fui para a Paula Frassinetti sem o meu pai saber.</i>	Gosto pela infância Representação positiva de ser educadora Luta por perseguir esta vocação
		Vera	<i>eu sempre tive a minha casa cheia de crianças, ajudei os meus tios a criar os meus primos, ajudei os meus vizinhos a criar os filhos, eu levei sempre crianças para minha casa, eu tive sempre a casa com crianças, sempre. Mas isso toda a gente dizia, olha a educadora de infância lá vai com os meninos. Eu ao domingo ia à missa e trazia umas quantas crianças para casa. Ao domingo de manhã estava a casa cheia de crianças, era sempre assim.</i>	Gosto por cuidar de crianças Orgulho de antecipadamente lhe chamar Ei
		Lúcia	<i>(...) queria ser educadora de infância quando eu dizia que a minha mãe devia ter mais filhos, que eu queria mais irmãos, queria brincar, então ela dizia que não, não ia ter mais irmãos. Então, aí lembro-me de dizer que então eu ia ser educadora de infância e que ia ter muitos filhos...</i>	Gosto e necessidade de ter irmãos/companhia, projetando esta vontade para uma maternidade futura.
		Júlia	<i>Os meus pais tinham um grupo de amigos muito grande e eles tinham filhos mais pequeninos e eu passava o tempo todo com eles, pronto tomava sempre conta dos meninos todos. ... eu para adultos não tenho muita apetência, de maneira que fui para educadora de infância.</i>	Necessidade de cuidar, de tomar conta, Gosto/apetência por estas idades em detrimento da idade adulta.
		Ana	<i>era um sonho de criança, sempre quis ser educadora [mas] não tinha hipótese de ir para lado nenhum (...) fazer o curso.... falava-se que ia abrir isto, eu tinha acabado o sétimo ano e concorri, para Lisboa para... [mas] abri isto [concorri]... para aqui e entrei logo (...)e... surgiu a hipótese de ir tirar o curso</i>	Era um sonho de criança
		Mónica	<i>eu tenho que ser... educadora de infância.(...) sempre a alimentar o sonho de ser educadora e a lutar por isso</i>	Sonhava ser educadora
		Mara	<i>era isso que eu queria ... [ser educadora] (...) senti a necessidade de o fazer</i>	Gosto pela profissão

		Raquel	<i>uma profissão bonita</i>	Profissão bonita para uma menina
	INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	<i>é assim a minha mãe sempre foi ama e sempre vivi rodeada de crianças lá em casa (Sorri) entretanto acabei o 12.º e como não consegui entrar para a faculdade vim trabalhar para aqui. Pronto tive aqui um ano, foi quando decidi que realmente queria ser Educadora.</i>	Gosto pela infância rodeada de crianças Influência positiva da mãe exercer a profissão de ama Experiência de emprego como AAE positiva
		Gabriela	<i>foi, um sonho de criança por ter um exemplo em casa, a minha mãe, não como Educadora, mas como Auxiliar. As férias eram passadas onde a minha mãe estava a trabalhar, queria ir sempre para lá, preferia o infantário da mãe à piscina com os amigos.</i>	Influência positiva da mãe exercer a profissão de ama Gosto por brincar com crianças
		Glória	<i>No meu caso, eu gosto da profissão, porque eu deixei um curso a meio para vir para este curso. Estava a tirar o curso de Enfermagem e deixei o 2.º ano para vir para o curso de Educadora. É um sonho de menina, eu brincava com as bonecas, brincar às escolinhas, brincar com os meninos, foi sempre um sonho desde pequenina.</i>	A esfera do cuidar sempre esteve presente nas suas opções profissionais, ora como enfermeira, ora como EI Abandona enfermagem para ingressar em EI Associa a infância a prazer e ludicidade.
		Patrícia	<i>Eu, sempre gostei de crianças. Fiz voluntariado nesta instituição nas férias e depois comecei a gostar e na altura havia concursos para auxiliares de Educação, eu fui selecionada (...) . Fui adquirindo prática e após oito anos de serviço, como auxiliar tive a oportunidade de entrar para o Piaget onde tirei o curso e fiquei.</i>	Evidencia o gosto por crianças e numa ação de voluntariado descobre que o seu percurso passava por trabalhar com estas. Após ter sido AAE decide fazer o curso de EI.
		Matilde	<i>Sempre foi o curso que eu quis seguir, não sei se é devido a ter muitos sobrinhos desde pequena, sempre gostei muito de trabalhar com crianças e de me relacionar com elas.</i>	Opção clara pela profissão Gosto por estar e se relacionar com as crianças
	INSTITUIÇÃO SCMV	Joana	<i>(...) a minha mãe era ama. Sempre tive muito relacionamento com crianças e acho que veio daí o gosto e o querer estar mais com elas, aprender mais sobre elas, especificar-me um pouco, (...) quando fui tirar o meu curso (...) não tínhamos que fazer nenhum teste escrito, era um estágio probatório onde tínhamos que (...) estar todos os dias com crianças e ver se era realmente aquilo que a gente queria seguir.</i>	Influência positiva da mãe exercer a profissão de ama O estágio probatório no início do curso de E.I foi decisório
		Liliana	<i>(...)gostava muito de brincar com crianças, bonecas e tudo mais. Ia para as serras, brincava... tudo era bonecas para mim. Levava as crianças todas para casa, fazíamos asneiras da brava, eu sei lá.... Umas atrás das outras.... E então a madrinha zangava-se muito e nessa altura... eu sabia lá o que é que queria. Tudo aquilo me fascinava...era tudo crianças à minha volta, cantava com elas fazia riscos ... pronto.</i>	Não antevia futuros profissionais Vivia o gosto pela infância em ambientes de exploração lúdica.
		Margarida	<i>Tem de ter gosto e saber o que está a fazer.</i>	Gosto pelas crianças Necessidade de uma formação adequada para ser EI

		Mafalda	Omisso	Omisso
		M ^a José	<i>(...) foi o curso que sempre quis realizar</i>	Gosto pela profissão



		DIMENSÃO	FORMAÇÃO	
		CATEGORIA	COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL	
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	UNIDADES DE SENTIDO
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	<i>a nível de Creche, eu penso que a nível de Creche como educadora tenho uma lacuna muito grande. Porque eu estagiei quase sempre em Jardim. (...) Estagiei no máximo um mês, de restos fiz sempre o meu estágio em Jardim de Infância, portanto eu sinto que tive sempre essa lacuna. (...) tive muitos problemas na licenciatura, porque é virada só para quem está na ação direta. A outra parte só dizia; “ai depois hão-de vir cá falar sobre isso, depois hão-de vir aqui, só falar sobre aquilo.” (...) andei um bocado perdida nessa altura. Recorri, portanto a colegas que tinha conhecidas noutras instituições para poder fazer alguns trabalhos</i>	Formação teórica desfasada da formação prática Estágio em Creche muito reduzido (1 mês) Competências adquiridas: Análise reflexiva, cooperação
		Vera	<i>em relação à escola, Piaget, fala-se muito na Creche (...) sempre se valorizou a Creche (...) o meu estágio de final de curso (...) fi-lo na Creche e consegui tirar uma boa nota, é sinal de que na Creche o educador consegue desempenhar um bom trabalho. Isso também é uma prova. (...) O que os professores às vezes faziam era tipo uma abordagem “Também existe a Creche, vamos pensar também na Creche (...) há uma abordagem mas é muito pouco (...)É o afeto, aquilo que me lembro de ouvir na escola é ao nível do afeto, para dar segurança à criança (...) falava-se muito naquela situação das orientações curriculares, nos objectivos da educação...</i>	Equilíbrio entre teoria e prática Valorizava-se a Creche em termos práticos e menos em termos teóricos Competências adquiridas: Análise reflexiva, segurança infantil, conhecimento dos documentos norteadores/legislação, relação afetiva com a criança,
		Lúcia	<i>quando tirei o curso, já tive alguma preparação, além de ter tido algumas disciplinas que também falavam da Creche, mas a minha escola, num ano letivo estagiávamos em sítios diferentes e um deles obrigatoriamente tinha que ser Creche,</i>	Equilíbrio entre teoria e prática Alguma formação teórica e prática em Creche, aliada à experiencia anterior. Competências adquiridas: Análise reflexiva, conhecimento de diferentes contextos educativos
		Júlia	<i>Mas acho que já está a piorar outra vez [menos voltado para a valência de creche]. Todas as disciplinas falaram da Creche e tive só estágios em Creche. Eu estagiei em Creches na cidade, estagiei em Creches na aldeia e estagiei em várias... (...) e depois trazíamos o que (...) viamos para as várias disciplinas e em todas elas, mesmo na educação musical, no primeiro ano foi só virado para a Creche (...) fiquei bem formada, entre aspas, a nível de Creche porque</i>	Boa formação teórico-prática Na escola de FI valorizava-se a Creche em termos práticos e em termos teóricos. Competências adquiridas: Análise reflexiva, estudo, investigação,

INSTITUIÇÃO FMS		<i>estudamos muito, muito</i>	competências musicais
	Ana	<i>(...) No nosso tempo havia a psicologia e pouco mais (...) No meu tempo nem se falava da Creche, falava-se era da criança até aos três anos.</i>	A FI focalizava-se mais no JI. A experiência anterior enquanto AAE minimizou as lacunas em Creche. Competências adquiridas: Análise reflexiva
	Mónica	<i>tive uma realidade, uma prática que me proporcionou integrar por si e analisar uma maneira mais própria, e sentir que realmente não só a teoria nem só a prática, mas a fusão de tudo contribuiu para a nossa formação. Mas não tiramos um curso para sermos educadoras de Creche, tiramos um curso para sermos educadoras de infância (...) tive formação na escola moderna e ... teoria de projeto, e tudo isso, acho que nós temos que saber dosear a nossa prática (...) Nem tanto orientada nem tanto exigente.</i>	Maior focalização na formação em JI. Refere que toda a teoria é muito importante A experiência anterior enquanto AAE minimizou as lacunas em Creche. Competências adquiridas: Análise reflexiva, metodológicas, flexibilidade
	Mara	Omisso	Omisso
	Raquel	<i>(...) nós educadoras da chamada promoção, as que fizemos o curso, depois de termos tido quase ou mais serviço como auxiliares, fomos privilegiadas nesse aspeto. Porque nós, ou quase todas nós e aqui estamos quatro, tínhamos tido trabalho de Creche como auxiliares, não é. Sobre a orientação de uma enfermeira (...) porque no meu tempo era só uma enfermeira nem tinha educadora nenhuma (...) não se tocava muito o aspecto da Creche, não. A Creche era um bocado para... estava muito mais virada para as auxiliares, porque era só mudar a fralda e o comer... o dar de comer e fazer... e um cantarolar um bocado. Hoje não felizmente está muito mais virado para a Creche.</i>	A FI focalizava-se mais no JI. A experiência anterior enquanto AAE minimizou as lacunas em Creche. Competências adquiridas: Análise reflexiva
	Fernanda	<i>Há muitos anos atrás, era um bocadinho rudimentar, acho que aquilo devia ter muito mais disciplinas, mesmo a nível de creche (...) davam muito, muito, muito, muito importância à componente prática, tanto é que eu tinha estágio no último ano de segunda a quinta feira (...) As aulas era só à sexta feira, o que era muito pouco... (...)Eu logo no último ano de estágio, levava-mos ali uma formação daquelas .. (risos) Quando me dão 4 paredes e um grupo de crianças... .. Aprendi! Foi mesmo uma lição de vida, para arrancar pela vida fora (...) Conciliavam-se [teoria e prática]. Ou seja, eles quando nos estavam a dar a teoria eles já tinham uma finalidade (...) não havia um dia em que não fizéssemos a <u>observação</u> das crianças todas. (...) As cadeiras que eu mais gostei foi dramatização, expressão plástica (...) o professor era <u>excelente</u>. Estou a ver o Raul, que vivia em Vila Nova de Gaia e nós íamos lá para casa dele fazer os ensaios de voz, professor que nos ensinou a cozer à máquina...Marcou pela questão prática.. porque no último ano de estágio, eu tive que fazer os aventais todos para os</i>	Na FI sobrevalorizavam a componente prática. Mais tarde na licenciatura amplia saberes. A abordagem à Creche era diminuta. Competências adquiridas: Observação, trabalho em equipa, bricolage/costura. Relação, autonomia/desenrasque, animação,

			<p>meninos... (...) acho que é importante, quando nós temos que fazer festas e fatos, para não estarmos a pedir para alguém nos fazer.....O que eu mais gostei foi quando apresentamos o teatro para todos os jardins de infância do porto.. era o macaco do rabo cortado [na disciplina] de educação pelo movimento. ...depois quando fui fazer a licenciatura nada tinha haver como que aprendi, devia ser um leque mais alargado de disciplinas (...) e na altura aprendemos muitas coisas. ... como aquisição e desenvolvimento da linguagem...</p>	
		Gabriela	<p>havia disciplinas (...) que, não percebemos muito bem a existência, mas depois com a teoria e com a prática porque tínhamos sempre que fazer trabalho, uma <u>investigação</u>, (...) acabava por ter nexos (...) Faltava sim [teoria], e acho que continua a faltar, é a parte da creche(...) nós não temos formação para Creche, sabemos muito pouco (...) como já estava a trabalhar como Auxiliar, também foi mais fácil. (...) a maior parte [das disciplinas] era tudo já direccionado para a prática (...) nós por exemplo [tínhamos] que fazer a <u>avaliação dos meninos</u>, fazer anotações diárias, o comportamento, como passou o dia, e assim ...ajudou-me. Umas [disciplinas] eram, (...) de caras: esta fala-vos disto e isto e vai-vos ajudar na prática assim, outras estão entre linhas. (...) por exemplo em matemática no 2.º ano e 3.º onde tivemos <u>que fazer um seminário de matemática</u>, assim aí. O 2.º e o 3.º ano foi muito direccionado para como é que nós aplicamos: O que é nós vamos fazer para matemática com crianças? Como? Como é que é possível? (...) Pois mas, no meio daquilo tudo, foi para nós começarmos a <u>desenvolver o nosso raciocínio lógico e abstracto</u> e hoje utilizamos diariamente (...) íamos para o estágio, mas tínhamos sempre que fazer <u>um plano de estágio</u>, que é um plano de intenções, e um plano de estágio nós fazíamos 2.ª, 3.ª, 4.ª e entregávamos ao orientador de estágio (...) quem me marcou muito, muito.. pela positiva.. foi a minha Educadora Cooperante. Foi assim uma daquelas pessoas... para já quando a vejo fico com lágrimas nos olhos, porque é assim uma figura materna.. é... não sei explicar! Sei que me marcou mesmo! Eu aprendi tanto com ela.. e ainda só tive um <u>ano a observá-la</u>.. (...) mas eu acho que aquela senhora era cinco estrelas (...) não, esquece. Era a maneira de ser dela, a maneira como reagia com as colegas, e eu sinto que de certa forma adquiri ali um modelo.</p>	<p>Tentativa de articulação teoria/prática. Assinala a educadora cooperante como o grande andaime de desenvolvimento. Lacuna na formação em Creche colmatada pelos saberes que transportava enquanto AAE.</p> <p>Competências adquiridas: Observação, planificação, registo, reflexão, investigação, raciocínio lógico-matemático, transferência teoria/prática</p>
		Glória	<p>Tive muita teoria, isso tive e ainda hoje utilizo essa teoria, tive uma boa formação teórica, mas não a nível de formação prática. Então a nível de creche foi nulo (...) mesmo dentro da parte prática pedagógica (...)entrava muita teoria (...) montes de técnicas que ainda hoje utilizo, fiz muito material baseado na teoria de .. sei lá.. de Maria Montessori (...) de Cousinenaire (...) tenho o sótão cheio de material que ainda hoje utilizo (...) fazíamos o projecto da seguinte forma, a planificação mensal e esta dividida em semanal e então nós na própria planificação tínhamos de pôr o diálogo que íamos ter com as próprias crianças (...) Juntávamos tudo e mediante a avaliação daquilo é que íamos dar a aula. Não concordo, e já não concordava na altura porque eu sou muito espontânea (...) o que me marcou mais foi a parte prática. Tive professores de expressão plástica e isso marcou-me muito porque além de eu gostar muito de expressão plástica, aprendi muitas técnicas, ... nós a brincar aprendíamos porque ele era muito</p>	<p>Na FI a componente teórica era sobrevalorizada. A educadora cooperante foi o seu andaime de desenvolvimento. Ausência de formação em Creche.</p> <p>Competências adquiridas: Conhecimento de metodologias diferenciadas, construção de material didático, técnicas de socorrismo, reflexão, planificação,</p>

			<i>divertido, e havia ali uma empatia muito grande entre colegas e professores, a brincar. (...) também gostei muito da disciplina de saúde infantil porque nós púnhamos muito em prática, com uns bonecos que havia lá grandes e eu achava aquela aula gira porque era engraçado... lá está a parte lúdica para mim, marca mais não é? Às vezes tínhamos uma espécie de aula de socorrismo, e eu gostei muito dessas aulas. (...) também gostei muito de uma Educadora de Infância (educadora cooperante) que eu gostei muito, era muito brincalhona (...) ajudou-me depois no estágio (...) existia sintonia entre nós...</i>	adaptação á norma, crítica, relação empática, aprendizagem lúdica
		Patrícia	<i>Eu, enquanto andei no Piaget a tirar o curso tive mais componente teórica, (...) mesmo em expressão plástica, eu aprendi, já sabia porque tinha adquirido esses conhecimentos como Auxiliar. (...) A prática adquiri-a toda aqui com as Educadoras com quem trabalhei, e depois consolidei lá com a teoria que me foi ensinada e com pesquisas que também fiz (...) Fui orientada para fazer as planificações semanais (...) com a carga horária, objectivos, específicos, gerais (...) também conciliava e tinha em atenção as pedagogias de situação (...)...houve uma disciplina em especial que eu ficava fascinada por ela, e dava-me gozo(...) Era a de literatura infantil, talvez porque a minha professora me captou a mim e às minha colegas a maneira de ser dela, pronto foi uma professora que me marcou pela positiva (...) procuro sempre lembrar-me de tudo o que ela nos ensinou (...) na disciplina de saúde, tive uma professora que era pediatra na altura dava consultas no Hospital Pediátrico do Porto. Ao darmos as noções das várias doenças infecto-contagiosas, dos sintomas, o tempo de incubação, essas coisas tuas, portanto eu fui, como já estava aqui a praticar e já tinha uns anos de experiência em auxiliar eu fui pondo isso em prática (...) uma coisa que me marcou muito, foi uma Educadora (cooperante) que já não está entre nós com quem eu trabalhei, o privilégio e a sorte de trabalhar que foi com ela que eu aprendi tudo, tudo qase tudo até hoje, tirando a teoria que aprendi na escola. A base...</i>	Na FI a componente teórica era sobrevalorizada. Consolidou conhecimentos com a educadora cooperante no estágio Competências adquiridas: Observação, investigação, planificação, reflexão, conhecimento da pedagogia de situação
	INSTITUIÇÃO SCMV	Matilde	<i>(...) tudo muito confuso e a nível de teoria... a prática aprendi, e aprendi muito.. mas claro que quando começamos a trabalhar é que vemos o que achamos que devemos fazer, o que está certo (...) a formação em Educadores de Infância não tem nada haver do que cuidar de sobrinhos. Temos que ver o planeamento, os objetivos, as necessidades de cada criança e as actividades relacionadas para cada idade</i>	Componente teórica sobrevalorizada Fragilidades na FI que colmata mais tarde na sua prática Competências adquiridas: Planificação, rigor científico
		Joana	<i>(...) As cadeiras que eu mais gostei foi dramatização, expressão plástica (...) o professor era excelente. Estou a ver o X, que vivia em Vila Nova de Gaia e nós íamos lá para casa dele fazer os ensaios de voz, professor que nos ensinou a coser à máquina...Marcou pela questão prática... porque no último ano de estágio, eu tive que fazer os aventais todos para os meninos... (...) acho que é importante, quando nós temos que fazer festas e fatos, para não estarmos a pedir para alguém nos fazer...O que eu mais gostei foi quando apresentamos o teatro para todos os jardins-de-infância do Porto... era o macaco do rabo cortado [na disciplina] de educação pelo</i>	Formação teórica acentuada Formação prática em Creche valorizada Competências adquiridas: Metodológica, cuidados básicos de saúde, aprendizagem de técnicas (motoras,

		<p>movimento. ... onde eu tirei o curso, dava-nos um leque muito variado de propostas, tanto em termos de pedagogias diferenciadas, em termos de técnicas para fazer quer ao nível da plástica quer ao nível da motricidade, quer ao nível da saúde. Acho que nos ensinaram o essencial, em termos de primeiros socorros, etc.. ensinaram-nos o essencial para quando nós sairmos estarmos minimamente preparadas. É claro que onde eu realmente consolidei toda essa formação foi no estágio que eu fiz final, num jardim-de-infância onde me identifiquei muito com o método que a minha Educadora Cooperante estabelecia com as crianças; que foi também um dos métodos que me ensinaram na escola, na escola. Escola aberta, método de Freinet, esse método identifiquei-me imenso com ele e ainda hoje sigo um pouco essa metodologia, que tirei do curso, mas tirei essencialmente do estágio, estágio profissional. (...) Começou no 2.º e 3.º ano do curso. (...) estágio de creche (...) o meu curso não contemplou e devia ter contemplado era a parte para nos dar mais formação para crianças deficientes, porque praticamente não fomos preparadas a esse nível (...) os estágios eram mais direccionados para o jardim-de-infância mas tivemos uma componente de creche . (...) falávamos muito acerca das características das crianças da idade dos 0 aos 5, que tipo de comportamentos é que eles tinham, que diferenças é que existiam entre a idade de creche e de jardim-de-infância; também me forneceram bastantes conhecimentos o nível da psicologia e ao nível da saúde: ao nível de alimentação, de higiene, de controlo de esfíncteres, esse tipo de coisas mais direccionadas para a creche. E também ao tipo de matérias que deve haver numa sala de creche, que tipo de móveis em termos de seguranças (...) de uma maneira geral ficamos com uma noção do que é que trabalhar em creche. (...) Sim, eu também considero isso. [exigência e muita responsabilidade...]</p>	<p>plástica,) primeiros socorros Avaliação</p>
	Liliana	<p>Eu fiz na Fracinette do Porto, naquela altura também se dizia que era uma escola exigente, e era, ligava muito a teoria à prática, portanto nós, tínhamos muito prática. Logo no 1.º ano obrigavam-nos a ir uma semana para o estágio e tínhamos que apresentar logo tudo direitinho, como se fôssemos ali, tivéssemos a lidar sozinhas com um grupo (...) Eu acho que era mais isso. Investigação e acção. (...) nós naquela escola ligávamos muito a teoria à prática, porque por exemplo, hoje estávamos em aulas e os professores diziam: “meninos amanhã, estão no terreno. Sozinhas! Ninguém está a ver se vocês fazem.. Atenção! E diziam muitas vezes:” Sejam Educadoras de Infância e não sejam Educadoras de qualquer maneira. Porque uma Educadora de Infância tem que se distinguir pelos seus comportamentos, não é dizer assim, Educadora.. Educadora de Infância,não sejam Educadoras Infantis. Diziam muita vez. (...) Atenção que vos vai aparecer pais com problemas, crianças com problemas, tudo e vocês não podem estar a atender os vossos próprios problemas. Vocês têm de atender aos que vêm dentro da sala. (...) Eu tive três meses na parte da creche e depois peguei num grupo de 5 anos até ao fim do ano. Sempre sozinha! Na parte da creche tinha outra senhora a ajudar-me. (...) nós tínhamos que fazer um mapazinho das actividades, tudo (...) embora fosse ao encontro dos desejos e tudo das crianças, não é, mas não podia sair muito daquilo</p> <p>à noite juntávamo-nos na escola onde estávamos, trabalhávamos em conjunto, trabalhamos,</p>	<p>Formação teórica exigente e acentuada Formação prática em Creche valorizada</p> <p>Competências adquiridas: Reflexiva, trabalho em equipa, investigação-ação, responsabilidade</p>

			<i>fazíamos e tudo mais mas também comentávamos aquilo que se vivia no estágio, (...) a escola mesmo naquela altura, há tantos anos que ia preparando com aquela preocupação, também (...) tinha aquela preocupação de ver os mais pequeninos, aqueles que tinha mais deficiências,</i>	
		Margarida	<p><i>O curso tem muita prática, tem muita prática, mas é prática de João de Deus, é as teorias (...) a cartilha de João de Deus, a matemática de João de Deus é muito específico. Tem estágio de Creche, tem estágio de crianças deficientes, isso eles preocupam-se, tinha uma disciplina de Saúde onde tratava muito o problema das crianças deficientes, como tratá-los, como incentivá-los à aprendizagem... isso tinha muito... vinha muito bem preparada... mas também podiam preparar, porque eles preparam Educadoras para o João de Deus (...) Mais práticos e relacionado como devemos lidar com certas situações. Com sobrinhos, com primos e com família tratamos de uma maneira, e com as crianças que estão a nosso cargo temos que agir como Educadores. Temos de ter uma base, um conhecimento para tratarmos por certos problemas. Se a criança está a passar por um .. pelos pais que se estão a divorciar, por uma morte temos que saber lidar com isso. Nem sempre o instinto como pessoa funciona. E eu acho que tirando ideias e aprendendo através da escola, lidar com estas situações emocionais, de comportamento. (...) Dar almoço, levar os meninos à casa de banho. O dia-a-dia das crianças. Dar aulas de ginástica, aulas de música, nós é que tínhamos... [A responsabilidade...]Era toda nossa.</i></p> <p><i>(...)Ajudou-me muito a manter a disciplina, a saber controlar o grupo, a saber agir nas horas certas, ... se uma criança tinha medo do escuro como é lidávamos com isso, se uma criança chorava como é haveríamos de fazer para nos aproximar daquela criança, dava muitas práticas e ajudou muito na parte da disciplina.</i></p>	<p>Formação teórica mais focalizada em situações práticas do quotidiano/resolução de tarefas diárias</p> <p>Competências adquiridas: Conhecimentos da metodologia João de Deus, rigor, domínio de grupo, responsabilidade</p>
		Mafalda	<i>Acho que não haviam centro de estágio em creche, pelo menos, que eu me lembro, Nem sequer era abordada a creche. fiquei com a ideia que não tinha aprendido nada (...) quando fui para a prática (...) fiquei um bocadinho perdida porque tudo aquilo que tinha aprendido afinal não servia para grande coisa (...) achei que não estava preparada, faltava ali qualquer coisa (...) a preparação vim a tê-la mais tarde com a prática. Com a experiência.</i>	<p>Componente teórica era sobrevalorizada</p> <p>Fragilidades na FI que colmata mais tarde na sua prática</p> <p>Estágio curricular em Creche</p> <p>Competências adquiridas: Análise crítica</p>
		M^a José	<i>Eu tirei no Porto, na Escola Superior de Educação de Santa Maria. O nosso curso era muito teórico, mas também abrangia lar, crianças deficientes. (...) mas pronto era uma escola que exigia muito, muito. Muito trabalho e é isso. A minha escola juntamente com a escola da D. ... tínhamos que fazer o estágio diário com os objetivos todos, com as fichas individuais, tudo.. no nosso estágio tínhamos sempre um grupo de 29 a 30 crianças connosco sozinhas. (...) o estágio... de Setembro a Junho, metade para jardim-de-infância, metade para a creche. (...) a nossa escola tinha, aquela iniciação à escrita....</i>	<p>Formação teórica acentuada</p> <p>Formação prática em Creche valorizada</p> <p>Competências adquiridas: Rigor, responsabilidade, planificação, iniciação à escrita, domínio de grupo</p>

		DIMENSÃO	FORMAÇÃO	
		CATEGORIA	COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS DA FORMAÇÃO INICIAL	
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	UNIDADES DE SENTIDO
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	<i>Fez licenciatura (complemento de formação), (...) a minha licenciatura nem devia ser nessa área, pronto. Senti esses problema na minha licenciatura, com a nota que tinha de curso, mas senti isso porque andei um bocado perdida nessa altura.</i>	Fez o complemento de formação no qual sentiu muita dificuldade, uma vez que a sua ação foi durante muitos anos voltada para a dimensão social (na segurança social).
		Vera	Omisso	Omisso
		Lúcia	Omisso	Omisso
		Júlia	<i>tirei a Licenciatura pela Universidade Aberta há quatro anos.</i>	Fez o complemento de formação na Universidade Aberta - UA
		Ana	<i>e depois fiz a Licenciatura também há... portanto em 2002, há cinco, seis anos, na...Universidade Aberta.</i>	Fez o complemento de formação na UA
		Mónica	<i>o ano passado acabei a Licenciatura. Na Universidade Aberta</i>	Fez o complemento de formação na UA
		Mara	Omisso	Omisso
		Raquel	<i>Eu também fiz a Licenciatura na Universidade Aberta há uns quatro anos</i>	Fez o complemento de formação na UA

INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	<i>Quando eu agora for para creche, daqui a dois anos, vou ter que já o fazer daqui por um ano, vou ter que ler muito, muito...(...) vamos ter que nos auto-formar para ir para a Creche. Fazer pesquisas, investigar. para quando chegar lá.. (...) deveria sair uma formação para a Creche, em horário pós laboral.(risos) que era para podermos ir. Eu por exemplo tive duas formações com 50 horas cada uma .. e foi muito bom..era de Ciência para a Educação. (...) Tudo o que recebo em casa é informática, informática, informática. Tudo mais tecnologias [e] Desconhecemos [a existência de formação específica para creche].</i>	Evidencia preocupações sobre a formação específica na área de Creche, considera a oferta formativa inexistente e a que existe é mais voltada para as tecnologias. Sente urgência nessa formação, uma vez que dentro de dois anos assumirá funções em Creche. Entretanto vai lendo, pesquisando e frequentado outras ações de caráter mais geral.
	Gabriela	<i>Eu acho que nem há muita formação ainda sobre Creche [por isso temos que] começar a ler e a adaptar... há muitas situações que ainda hoje que se passam, relações com colegas e isso tudo, e eu penso: como é que ela (Educadora cooperante) ia fazer? (...) Eu vou tendo sempre a ideia dela, como é que ela fazia, o que é que ela ia dizer na altura e... eu lembro-me muito, muito, muito dela.</i>	A formação sobre o contexto educativo de Creche é escassa, pelo que a autoformação e a adaptação de outros saberes a este contexto é fundamental.
	Glória	<i>Quero dizer, a prática foi muito pouca, agora eu fui adquirindo [saberes]ao longo dos anos, auto-formando, assim como na Creche, já tenho alguma experiência, mas foi tudo autoformação</i>	Considera a formação inexistente, pelo que o seu investimento através da autoformação tem que ser constante.
	Patrícia	<i>É importante a formação contínua. Só que aqui nesta instituição não nos é facultado isso. Eu por exemplo, tenho tido acesso, vários conhecimentos, vá digamos antes assim, de vários seminários, acções de formação e nós somos muito, muito penalizadas nesse aspecto, porque desconta em termos de dias para férias, desconta para horas, descontam Outros argumentos que não vale a pena estar a referir. Não temos sido apoiadas nesse aspecto (...) não tenho nenhuma formação sobre Creche (...) quando fui para a sala dos dois anos, que termos de prática eu não tinha nenhuma, com essa idade, e eu tive que me auto-formar. Pesquisei bastante, li muito para poder lidar com as situações do dia-a-dia [e] estou disponível sempre para me cultivar cada vez mais e aprofundar os conhecimentos. Investigo sempre o que está ao meu alcance, sobretudo o que se relaciona com crianças.</i>	Considera a FC muito importante e tem sentido essa necessidade. As instituições educativas não incentivam/disponibilizam espaços e condições para tal, deste modo vai-se autoformando através da investigação

	INSTITUIÇÃO SCMV	Matilde	Omisso	Omisso
		Joana	Omisso	Omisso
		Liliana	<i>[antes] Não havia nada [de formação em creche]. Agora, sim vai havendo, até livros... compra-se um livro [e] até mudamos as ideias... (...) nós antigamente (...) não tínhamos. (...) Mas quando havia alguma coisa, algum livro, que eu pudesse adquirir eu era logo, porque não parava (...) Nós chegamos a ir a Coimbra a uma Acção de Formação, eram três dias, uma dessas eu gostei muito porque me dizia cá qualquer coisa para mim, de Creche.(...) Eu tive quase sempre estagiárias e às vezes eu dizia assim: olha, tragam-me coisas novas, porque posso já estar esquecida de algumas coisas... (...) e mesmo agora já pedi! Coisas novas para aplicar.</i>	Há uns anos atrás não havia formação específica para Creche, nem suporte científico para pesquisar. Considera que hoje a oferta formativa é maior e já frequentou uma ação de formação. Também considera que a literatura científica é mais abundante. Estes fatores contribuem para alimentar a prática educativa de qualidade.
		Margarida	<i>Eu acho que este grupo de Educadoras está aberto à formação continua e acho que foi uma das razões que a X El aceitou estagiárias e acho muito bem, porque aprendi muito com elas, para o bem e para o mal e aceito bem a formação, novas teorias e aplico-as e cada vez melhor. (...) agora há, livros e revistas com ideias e novos materiais, jogos...</i>	Considera que o grupo de Educadores da instituição onde trabalha está muito recetivo à formação e que por isso colabora com a ESEJPV recebendo estagiárias. Estas são fonte de informação e de novas teorias. Considera existir literatura científica que potencia a aquisição de novos conhecimentos.
		Mafalda	<i>Quem gosta da profissão e está por gosto, eu acho que está sempre aberta (...) e [quem não tem esta] postura a nível profissional nem se vai preocupar a nível de formação, nem nada... (...) O nosso objetivo também ao trabalharmos com estagiárias é aprendermos alguma coisa não é?</i>	Considera que um bom profissional de educação se preocupa, inevitavelmente, em fazer formação contínua. Aliás, diz ter estagiárias para colmatar essa ausência de oferta formativa e ir aprendendo.
		Mª José	<i>Não, não [há formação em creche].</i>	Diz não existir formação em Creche

		DIMENSÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
		CATEGORIA	COMPETÊNCIAS CONSTRUÍDAS EM CONTEXTO DE TRABALHO	
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	UNIDADES DE SENTIDO
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	<i>Aí é que cada uma de nós tem que mostrar as suas capacidades de adaptar aquela situação à Creche (...) ela é o início de tudo e tudo tem uma sequência. E o que eles também nos dão a conhecer.</i>	Adaptação dos saberes ao contexto de Creche, sequencialidade de ações, atenção/observação, aprendizagem com as crianças
		Vera	<i>atividades e situações importantes para fazer com os bebés, tudo o que me lembro são situações que eu ouvi e vi da Lélé.[educadora cooperante]</i>	Competências gerais, mas essencialmente de organização de rotinas
		Lúcia	<i>É o Projeto Pedagógico (...) a autonomia deles nas rotinas, nas idas à casa de banho, muitos miminhos que eles também querem muitos miminhos</i>	Competências de planificação/organização, autonomização das crianças, afetividade constante
		Júlia	<i>É preciso primeiro gostar, depois é estar, estar mas estar mesmo. Estar com os olhos e estar a ver o que cada criança... o caminho de cada uma e até onde os podemos levar e puxar, porque todos os dias podemos promover mais alguma coisa (...) é preciso saber (...) acho que a maior parte das minhas colegas que dizem que não eram capazes de estar a trabalhar em Creche, se calhar é porque não têm conhecimentos, não é! E... estar numa sala com bebés sem saber o que podem fazer, o que é que eles nos têm para dar (...) a relação que nós criamos (...) nós apanhamos aquele primeiro desenvolvimento, o começar andar, começar a falar, começar a gatinhar. Todos os dias há uma aquisição...(...) a primeira gargalhada, tudo. O desenvolvimento também</i>	Gosto por crianças destas idades, capacidade de saber estar, ter conhecimentos e saberes técnicos, relação, afetividade, observação, capacidade de se surpreender com as aquisições e desenvolvimento das crianças
		Ana	<i>O saber estar, no mínimo. (risos) eu no início gostava muito de crianças e gostava muito de Creche... as crianças são diferentes</i>	Competência de saber estar
		Mónica	<i>uma coisa que eu acho que é muito importante é a nossa intuição, a nossa vocação, o tal... o que nos permite saber estar em tal momento e ter a sensibilidade para analisar cada situação, saber conhecer cada criança e lidar com cada uma e também com o grupo, portanto proporcionar tudo aquilo de acordo com as necessidades, os interesses delas, de acordo com as características, com as várias idades. Portanto, isto é tudo algo que se adquire com a experiência depois na prática. Portanto uma educadora recebe formação para ser educadora, depois com a prática, com a sensibilidade e educação que tem vai-se ajustando e reajustando às situações. que saber estar em tudo, em cada medida e em cada lugar(...) É muito importante o contacto</i>	Dá supremacia à competência vocacional, saber estar e ser, intuição, sensibilidade, capacidade de análise, observação, contacto/relação avaliação, conhecimento das características das idades e conhecimento idiossincrático, adaptação, equilíbrio nas atividades pedagógicas

		Mara	<i>Agora a nível de organização de salas, sim, tem muito a ver com a idade. Por exemplo a sala dos bebés, tem a ver, tem a ver a diferença de pôr na outra sala da transição... tenho recentemente a experiência e eu senti a necessidade de o fazer. Fazer a organização por áreas. vou sempre ao encontro das necessidades deles.</i>	Competências de organização do espaço, de observação, de adaptação idiossincrática
		Raquel	<i>Tem que ser... tem que ser muito flexível, tenho que saber estar, tenho que saber ser, tenho que ser muito afetuosa, muito carinhosa, muito...(...) É o saber estar, é o saber estar, pronto. É a maneira como dou o almoço, a maneira como eu muda a fralda, a maneira como eu falo com e para a criança a maneira como eu me sento, como eu a pego ao colo, tudo, tudo (...) há sempre a troca, não é (...) Olhe não sei o que lhe dizer... é uma satisfação É tudo... têm muitas rotinas..., não era só mudar a fralda, valha-me de Deus.</i>	Saber estar e ser, afetividade, flexibilidade, sensibilidade, toque, satisfação de estar com crianças
	INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	<i>Só aprendi agora nos livros que ela (Rigollet) lançou.</i>	Pesquisa e autoformação
		Gabriela	<i>eu acho que é a adaptação da parte do jardim-de-infância à creche, ou seja, tentarmos ver que se fazemos isto com crianças de 3 anos, como é que eu vou fazer para as de 2 ou de 1 ano. É tentar adaptar... (...) quando estive na creche consegui adaptar com muita pesquisa e a Internet também nos ajuda muito e pronto.. eu acho que ir à procura e falando umas com as outras conseguimos. Agora há coisas que nós temos que ir por nós (...) há coisas que eles fazem, isto é impensável, então como é que nós vamos fazer? Surge outra coisa qualquer.. lá está, é muita adaptação, o improviso.. há muitas situações ainda hoje que se passam, relações com colegas e isso tudo, e eu penso: como é que ela (Educadora cooperante) ia fazer? (...) Eu vou tendo sempre a ideia dela, como é que ela fazia, como é que ela ia dizer na altura e eu lembro-me muito, muito, muito dela.</i>	Adaptação dos saberes sobre o JI à Creche, pesquisa, relação com colegas, autoformação, improviso, reflexão, recordar a educadora cooperante e prever a sua ação face a determinada situação
		Glória	<i>Eu já sei lidar com muitas situações das crianças: quando elas fazem birras, que é muito difícil, o saber partilhar.. é muito difícil.. uma pessoa que não tem formação, é muito difícil lidar com estas situações (...) a nível comportamental (...) E agora ao sabermos os estádios de desenvolvimento da criança, sabemos se ela está atrasada na fala, ou noutras áreas para depois “puxar” e incentivar noutras áreas para tentar que ela cresça harmoniosamente como ser humano.</i>	Resolução de problemas comportamentais, conhecimento das fases de desenvolvimento da criança, observação, persistência, reflexão

INSTITUIÇÃO SCMV	Patricia	<i>Temos que interligar tudo aquilo que aprendemos de maneira ao ir ao encontro das necessidades, da fase da criança em questão (...) Fui depois consolidando tudo o que aprendi, e continuei sempre a praticar até hoje.</i>	Adaptação e consolidação dos conhecimentos apreendidos na FI
	Matilde	<i>agora, ao longo dos anos penso que poderia fazer melhor do que no 1.º ano que trabalhei.</i>	Aprendizagem contínua
	Joana	<i>nós estamos cá para ver, para acompanhar essas situações [relação com os pais] (...) Nós também aprendemos com elas</i>	Relação escola/família e aprendizagem constante
	Liliana	<i>(...) eu tenho de estar atenta, principalmente conhecimento das famílias, problemas, não interagir pessoalmente lá dentro, mas, o que eu posso fazer para ajudar aquele criança (...) Por isso eu às vezes vou mandando às famílias, assim uns recadinhos para ver o que é que eles me dizem. Para ver se estão atentos, ou interessados (...) consigo ultrapassar certos problemas e procuro relacionar-me com as Educadoras que estão mais actualizadas e actualizo-me o mais possível.</i>	Atenção, relação escola/família, resolução de problemas, cooperação com colegas, auto e inter formação
	Margarida	<i>(...) há muitas crianças que veem de casa, das amas e que não estão familiarizadas com regras, com o estar em sociedade, com os amiguinhos e na creche nota-se isso mas de uma forma positiva, pois as crianças já estão, já incutiram as regras, estar sentadinho, como é que se está sentadinho, saber brincar, saber brincar com os coleguinhos, crianças da creche já vem preparadas.</i>	Relação com a família equilibrada, regras básicas, relação entre pares, ludicidade
	Mafalda	<i>Nós preferimos que as crianças venham daqui, da creche do que virem de casa, dos avós, porque para nós é muito complicado. O grupo que vem de fora, (...) para conseguirmos organizar e estabelecer regras, que eles consigam perceber...é um bocadinho complicado (...) Às vezes, com os pais também é preciso ter um bocadinho de psicologia (...) E depois aprendi a gostar, gostei muito e continuo a gostar.</i>	Continuidade no trabalho, relação familiar equilibrada, organização (rotinas e regras), aprendizagem continua
	Mª José	<i>O máximo de dinamismo, disponibilidade... (...) Havia lá uma menina que teve três meses para eu a conseguir adormecer. Estava habituada [em casa com os pais].</i>	Dinamismo, disponibilidade, paciência, persistência, relação escola família

		DIMENSÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
		CATEGORIA	CONFRONTO COM A EXPERIÊNCIA EM CRECHE	
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	UNIDADES DE SENTIDO
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	<i>Um prazer</i>	Considera um prazer a experiência em Creche
		Vera	<i>Eu sou franca, eu nunca estive nos bebês em Creche, mas a ideia que tenho é de que um dia se eu for (...) gostava de fazer aquilo que ouvia da Lélé, fazer aquilo que a Lélé fazia e que me disse. Acho que na Creche o educador consegue desempenhar um bom trabalho.</i>	Não possui experiência de lecionação em Creche, no entanto tem uma representação positiva desse trabalho através da formação em contexto de estágio, tomando como modelo a sua educadora cooperante. Está convicta que é possível de fazer um trabalho de qualidade em Creche.
		Lúcia	<i>Estou na sala de Creche, mas é na sala dois - três anos, já estou num grupo de transição. Eles não são tão pequeninos, já são um bocadinho grandes, já são mais autónomos... tento... a autonomia deles nas rotinas, nas idas à casa de banho, muitos miminhos</i>	Teve experiências satisfatórias em Creche, nas salas de transição onde trabalhou a autonomia e a afetividade
		Júlia	<i>Pois é difícil (RISOS)[ser educadora em creche] já fui muitas vezes à Creche. Já fiz muitas... já estou aqui há vinte e quatro anos e foi precisamente há... vinte anos. (...) devemos seguir os grupos ... a relação que nós criamos e os miúdos criam num grupo que nós apanhamos desde bebês... é muito mais estreita. (...) nós apanhamos aquele primeiro desenvolvimento, o começar andar, começar a falar, começar a gatinhar. Todos os dias há uma aquisição... mas são aquisições diferentes, a primeira gargalhada, tudo. É aquelas coisas...(...) o seu desenvolvimento e o conhecimento (...) É realmente extraordinário (...).acho que se pode fazer de tudo. É preciso primeiro gostar, depois é estar, estar mas estar mesmo.</i>	Considera que ser educadora em Creche não é fácil, no entanto é gratificante, já que se cria uma relação muito estreita com as crianças e se podem observar diversificadas evoluções. Sublinha a necessidade de um EI gostar do que faz e de se envolver totalmente.
		Ana	<i>(...) eu no início gostava muito de Creche, mas, a certa altura, (...) disse à diretora e ao diretor regional: “Eu não estou a fazer-lhes a papinha toda, a ensiná-los a caminhar, ensinar-lhes a comer, ou seja aquela parte inicial toda que nós dávamos e depois quando eles estavam... eu via-os a ir”, dava-os de mão-beijada. Não eu não estou só para adaptar meninos, eu quero seguir com esses meninos. Pronto, eu fui a primeira educadora, aqui no Centro que levei as crianças dos bebês até aos seis anos. Portanto eu em dezoito anos só tive três grupos. A partir daí todas as educadoras começaram a ir buscar os meninos à Creche... (...)</i>	Gostou das três experiências de lecionação em Creche, no entanto reivindicou o direito a seguir o grupo até aos seis anos. Considera importante ver esta evolução e não ficar apenas na adaptação e nas aquisições básicas.
		Mónica	<i>Nós tivemos o privilégio de praticar, eu sete anos antes, tive uma realidade, uma prática que me proporcionou integrar por si e analisar uma maneira mais própria... com a prática, com a sensibilidade e educação que tem vai-se ajustando e reajustando às situações.</i>	A sua prática em Creche proporcionou-lhe sabedoria para se ajustar e reajustar às diversas situações.

		Mara	Omisso	Omisso
		Raquel	<i>eu só estive apenas três vezes na Creche em trinta e três anos, mas eu (...) o ano passado letivo e este que está a terminar eu acho que me têm ensinado muito mais. Porque eu nunca tinha estado num Berçário, e (...) tinha um grupo de dez, não era só mudar a fralda, valha-me de Deus ... (...) o ver, o evoluir cada criança, não é... Eu recebi-os aos quatro meses, hoje têm dois anos. O evoluir, o saber lidar com eles, o conhecer cada um e saber lidar com cada um em particular.</i>	Em trinta e três anos de experiência só estive a lecionar três vezes em Creche e considera que o trabalho pedagógico é muito interessante. Não se centra apenas nos cuidados básicos, mas num trabalho de envolvimento relacional, de promover evoluções e de aprender a lidar com eles de forma idiossincrática.
	INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	Omisso	Omisso
		Gabriela	<i>A mim quando me disseram que pró ano vai para uma sala de dois anos, eu só pensava assim: “não vou fazer nada!”, vai ser horrível. Vou lá estar, os miúdos vão andar a destruir a sala e eu só vou dizer, não se aleijem e não vou trabalhar. Vou ficar parada, eles não fazem nada. A primeira impressão que eu tive foi esta, e andei assim uma semana. Não! eu vou ter que conseguir fazer alguma coisa. Como é que vai ser? Como é que não vai ser? Mas com insegurança. Mas o primeiro dia, que era apresentação e nós começamos a ver que afinal conseguem, o brincar, alguns já saltitam, já se equilibram num pé, nós... consegue depois fazer o resto. E aquela magia, aquele mistério... brincadeiras todas e eles... eu pelo menos senti-me realizada no fim do ano.</i>	Iniciou o trabalho com muita insegurança. A sua persistência e a experiência direta foram fatores de aprendizagem
		Glória	<i>Eu agora já tenho 4 anos de experiência em creche, mas no 1.º ano eu vi-me aflita, pus as mãos à cabeça porque não sabia lidar com a criança.</i>	Sentia-se muito pouco preparada e insegura. Entrou em desespero
		Patrícia	<i>Eu também, quando trabalhei com os 2 anos aconteceu-me precisamente o mesmo [insegurança acerca do trabalho em creche e dúvidas sobre a sua capacidade]. E no entanto, cheguei ao fim do ano realizada.</i>	Iniciou o trabalho com muita insegurança. A sua persistência e a experiência direta foram fatores de aprendizagem
	INSTITUIÇÃO SCMV	Matilde	<i>Não [não trabalhei em creche]</i>	Nunca trabalhou em Creche <i>Depreendido da conversa introdutória</i>
		Joana	<i>gostei imenso, porque foi diferente. Eu já tinha estado a trabalhar antes em J.I e realmente achava que estava mais bem preparada para trabalhar com crianças dos 3 anos aos 6 anos mas fui, com um bocadinho de receio mas depois acabei por gostar porque há uma diferença, em termos profissionais...</i>	No confronto com a experiência teve receio e inseguranças, porque considerou que era muito diferente do JI (contexto onde efetuou estágio curricular), no entanto acabou por gostar
		Liliana	<i>Quando me propuseram ir para a creche... eu [disse]: “se calhar eu nem sei tratar dos bebés, mas eu sei lá... vou tentar (...) vou experimentar. (...) algumas das minhas colegas puseram logo essa parte de fora. E eu disse assim: “Com o hábito vestido eu não posso dizer aqui que não,</i>	Sentia muitas inseguranças, porque estava consciente da sua fragilidade de formação na área, no entanto assumiu as suas

		<i>não é? (...) eu lá me fui ajeitando (...) quando vim para aqui, o Sr. Provedor disse: “D. Liliana vamos abrir creche.. e eu disse: “Não sei senhor provedor, se realmente estarei preparada para uma coisa dessas. Eu onde tenho mais experiência é na parte infantil. Há então se a Senhora não aceita, não podemos abrir (...). E eu disse: “vamos em frente”. Vamos para frente que dou aquilo que souber e melhor que poder. [hoje] é uma profissão que me fascina, gosto muito daquilo que faço. Sinto-me muito realizada (...) não sou capaz de trocar os meus pequeninos pelos outros [do JI], gosto muito deles</i>	fragilidades e decidiu experimentar e arriscar, até porque a sua condição de religiosa não lhe permitia rejeitar desafios. Neste encalço abriu uma Creche na IPSS onde trabalha. Hoje não troca a sua ação em Creche por uma ação educativa em JI
	Margarida	<i>Fiquei um bocadinho perdida.. mas a auxiliar ajudou-me muito e gostei muito de estar na creche, envolvi-me muito com eles.(...) porque na sala de uma ano é mais controlar os esfíncteres, as rotinas diárias, desenvolver a marcha, alguns bebés ainda não andavam e cantar algumas canções, algumas histórias, desenvolver a linguagem.. enquanto que na sala dos dois anos é desenvolver muito a parte plástica com as crianças e gostei muito.</i>	No confronto com a experiência teve receio e inseguranças, porque considerou que era muito diferente do JI (contexto onde efetuou estágio curricular), no entanto acabou por gostar
	Mafalda	<i>Mas trabalhar em creche nunca trabalhei</i>	Nunca trabalhou em Creche
	Mª José	<i>[Considera ter tido boa formação] Teórica e prática... [e] Muitas bases, muitas bases, [essencialmente] literatura infantil, música movimento e drama..</i>	Considera ter tido boa formação pelo que não sentiu nenhum constrangimento

		DIMENSÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
		CATEGORIA	CURRÍCULO EM CRECHE	
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	UNIDADES DE SENTIDO
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	<i>A maioria das Creches continuam a ser um lugar, um depósito de crianças... (...) com muitas crianças por sala e crianças todas misturadas. (...) a Creche é o início de tudo e tudo tem uma sequência (...) O desenvolvimento da linguagem. (...) É realmente extraordinário</i>	Lamenta que a maioria das creches, sejam depósitos de crianças. Sente necessidade de um currículo de continuidade e sequencialidade. Exalta o desenvolvimento da linguagem como extraordinário.
		Vera	<i>...um dia se eu for para os bebês, aquilo que eu tenho... a imagem que eu tenho guardada dentro de mim é aquilo que eu ouvi da Lélé, que foi a educadora com quem eu estive (a estagiar). (...) atividades e situações importantes para fazer com os bebês, tudo o que me lembro são situações que eu ouvi e vi da Lélé.</i>	Não possui experiência em Creche, no entanto, vislumbra um currículo semelhante ao da sua educadora cooperante, uma vez que sente que foi com esta que aprendeu tudo.
		Lúcia	<i>(...) Nos dois anos tentamos [elaborar] o Projeto Pedagógico (...) [trabalha-se] a autonomia deles nas rotinas, nas idas à casa de banho,. Já fazem alguns trabalhos, já se contam histórias, alguns teatros, canta-se muito que eles gostam muito de cantar, dança-se muito, fazem-se muitos jogos, e dá-se muito mimo também (...) muitos mimos que eles também querem muitos mimos.</i>	Elabora o projeto pedagógico e tenta dinamizar atividades que promovam a autonomia. Promove diversas atividades: histórias, alguns teatros, canta-se e dança-se muito, fazem-se muitos jogos. Exalta os mimos como dimensão central do trabalho em Creche.
		Júlia	<i>já trabalhei várias vezes na Creche e eu sei que se pode fazer de tudo, desde trabalhos plásticos, a teatrinhos, a desenvolvimento físico... Eu acho que se pode fazer de tudo... [basta observar] até onde se pode ir, que característica tem cada idade. (...) eles já fazem a figura humana, já fazem desenhos, já é um trabalho visível. Eu acho que o da Creche é <u>muito</u> visível, mas é da outra parte, não é tanto nos placares. Mas o envolvimento é muito maior, até porque se apanha ali umas idades até aos três anos em que eles necessitam de muitos estímulos. Numa sala de bebês... necessitam de espaços amplos.</i>	Não possui experiência em Creche, no entanto, vislumbra um currículo semelhante ao da sua educadora cooperante, uma vez que sente que foi com esta que aprendeu tudo.
		Ana	<i>É preciso ter umas linhas mestras de orientação (...) acho que é impossível ter-se um projeto rígido na Creche (...) e depois aproveitar todos os momentos. Eu trabalho de uma maneira que aos três anos consigo fazer imensas coisas, (...) trabalhar a nível do desenho... Eles gostam muito de histórias, de cantar, mas o que eles menos gostam é da parte plástica, essencialmente do desenho [aliás](...) vi-me aflita para os motivar a fazer... eles não fazem ainda a figura humana, em condições, muitos deles! Eles não querem! Eles querem as coisas já feitas. Porque é assim é o que eles já vêm habituados desde tão pequeninos(...) criei, um quadro de atividades por causa disso. Porque eles era só jogos, casinha e mais nada, o resto não queriam e... a gente</i>	Considera impossível existir um currículo rígido em Creche, no entanto gere-se por linhas orientadoras e adapta-as aos momentos e às situações que surgem. Sente que as crianças gostam de histórias, jogos, casinha, teatros (individualizados) e que um educador tem que estar sempre atento e criar estratégias para os envolver

			<i>a certa altura tem que inventar estratégias, para tentar introduzir as outras [atividades]. (...) Os teatrinhos são mais individuais, uma pessoa faz muitos teatrinhos com eles (...) depois entra agora um e depois entra outro, todos a adaptar-se ao mesmo tempo, quase (...) o melhor era três ou quatro de cada vez, mas os pais lá não conseguiam.</i>	noutras atividades (exp. Desenhos). Para tal criou um quadro de atividades orientador, de modo a organizar o trabalho. A adaptação à Creche emerge como um momento difícil que deveria ser organizado por fases de adaptação.
		Mónica	<i>Em relação aos modelos, eu acho que não devemos ser escravas de um modelo, de uma teoria, de uma... psicologia(...)... em qualquer dessas orientações, nós devemos colher aquilo que achamos de melhor para aplicar na prática, de acordo com... portanto... necessidades, interesses e características de cada ano. Ela [a criança] é que nos orienta. Quer dizer, nós sabermos do que ela precisa e dentro de todos os modelos, escolher (...)acho que a pedagogia de situação é a que eu mais gosto de desenvolver. Porque cada dia... nós temos que realmente projetar, mas não, não é uma coisa fixa. Temos que estar sensíveis e susceptíveis de cada dia a cada momento poder surgir algo que achemos que devemos dar resposta. Não há um projeto muito rígido. Não pode haver. Na minha perspectiva, não pode haver. Portanto temos que estar... flexíveis a cada momento e a cada dia. Para além do que nós projetamos [devemos] ter espaço para (...) experimentar várias receitas porque umas funcionam melhor do que outras (...) Temos que saber estar em tudo, em cada medida e em cada lugar. É muito importante o contacto (...) [por isso] o meu projeto é o da afetividade porque as crianças precisam muito de nós em tudo e em qualquer situação, mas o nosso amor porque é a base de tudo</i>	Considera que o trabalho em Creche deve obedecer a modelos e projetos flexíveis e adaptáveis às necessidades e interesses das crianças. Considera que um educador deve arriscar e experimentar diferentes situações/atividades. Exalta a relação como pedra basilar da educação em Creche.
		Mara	<i>uma estrutura boa, salas amplas (...) Agora a nível de organização de salas, sim, tem muito a ver com a idade. (...) eles já têm muito mais a percepção de fazer as atividades que são propostas, propostas entre aspas, derivado à idade deles, e claro a localização do espaço, a maneira que se dinamiza (tenho recentemente a experiência de fazer a organização por áreas). Eu sou capaz de organizar a sala em Setembro, mas se achar que em Novembro ou Dezembro ela não está bem, em função daquilo que eu tenho eu mudo com eles. E, depois em Janeiro se achar que já não está em condições, torno a mudar outra vez. Quer dizer eu vou sempre ao encontro das necessidades deles.</i>	Considera o espaço amplo e a organização da sala de atividades por áreas como elementos do currículo que dinamiza de acordo com as necessidades das crianças. Propõe atividades mas com flexibilidade de concretização.
		Raquel	<i>É tudo [não é só mudar fraldas]. É a maneira como dou o almoço, a maneira como eu mudo a fralda, a maneira como eu falo com e para a criança a maneira como eu me sento, como eu a pego ao colo, tudo, tudo...</i>	Considera que o currículo em Creche abarca um sem número de atividades, que passam pelas pequenas atitudes de conhecimento, de relação e de cuidado. Afirma que trabalhar em creche não é só mudar fraldas.

INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	Omisso	Não teve experiência em Creche <i>Depreendido da conversa introdutória</i>
	Gabriela	<i>O principal está na Creche, porque é ali que eles começam a ter as primeiras noções (...) Comecei com brincadeiras (...), como a roda da amizade (...) foi uma forma que eu encontrei para eles partilharem (...) de uma forma lúdica. Na creche o lúdico é essencial. É a parte afectiva e o lúdico. Sem a parte afectiva não se consegue nada com as crianças. (...) Não se pode impor as coisas, principalmente na idade de Creche, porque eles tem de perceber... vamos rasgar papel, mas para depois o papel ir para o lixo, não tem fundamento nenhum, mas vamos rasgar papel para fazermos por exemplo um tronco de uma árvore, já tem uma finalidade. (...) Transmitir estabilidade ao grupo e acho que se nós promovermos o bom relacionamento entre eles, a organização do espaço, por parte de nós (...) se nós promovermos a interajuda, a afetividade, (...), a realização das várias tarefas.. eu sei lá... isso tudo, eu acho que .. o principal agente é o Educador..</i>	Considera a Creche fundamental ao desenvolvimento da criança, deixando sobressair a dimensão afetiva e lúdica. Considera o educador o agente principal e organizador do currículo, desde o espaço, à estabilidade, sendo promotor das relações e da interajuda. Considera que as tarefas/atividades tem que ter intencionalidades pedagógicas.
	Glória	<i>(...) os <u>sentidos</u> é[são]a porta aberta para a aprendizagem, que é mesmo, e eu acho que na creche nos devemos preocupar muito com os alicerces do ser humano (...) a creche é a base do Ser humano. (...) nós aliás nem sequer podemos impor uma coisa à criança, nem podemos partir da criança...(...) as crianças falam e eu entro no diálogo delas e é daí que surgem ideias para fazer as coisas. É <u>partir de pequenas coisas</u> ... do tacto, que a criança vai aprendendo (...).Na parte da creche [devemos trabalhar] a área do comportamento, a área afectiva, a área empática. Portanto temos que ir por essas pequenas competências que nos passam despercebidas (...) estão a ver uma coisinha, um coisa pequenina ... então aquele simples pegar na migalha (...) está a desenvolver a coordenação motora... (...) Temos de ir à profundidade de cada palavra, para ela saber o significado para depois haver uma interacção entre nós, uma conversação, não é? . No JI dividimos a sala por cantinhos, por áreas, e na creche jamais poderemos fazer isso, não podemos por a área da leitura porque eles têm de perceber primeiro o que é a leitura, o que são os livros, o que é a área da casinha... eles têm de perceber primeiro o que é aquilo, (...). [Adotei] o dia das histórias, o dia dos sons, .. eu fui dividindo conforme as várias motivações das crianças, depois era o dos sons, onde tinha instrumentos musicais que os pais colaboraram no início do ano, assim práticas muito rudimentares, que é mesmo assim. Muito simples para eles perceberem depois as outras.</i>	Currículo emergente, alicerçado na construção total da criança e partindo de pequenas situações dialogadas. Considera que devemos partir do simples para o complexo e que as práticas devem ser muito “rudimentares” para que possa assimilar e acomodar outras. Considera a área comportamental, a área afectiva e a área empática como fundamentais. Dá especial atenção aos sentidos, à coordenação motora, linguagem, observação, relação familiar. A organização do espaço deve ser flexível (diferente do JI) e organizar os dias por conteúdos (histórias, sons, exploração de materiais)
	Patrícia	<i>depende também da parte de desenvolvimento que ela esteja, a fase etária, mas temos que ter isso em conta. (...) é isso, nesse tipo de pedagogias que eu me baseio [pedagogia de situação], embora faça o meu plano anual, mas tenho sempre em atenção indo ao encontro das necessidades do grupo de crianças que eu tenho.</i>	Devemos planificar em termos anuais, no entanto o currículo deve considerar as necessidades e interesses de cada faixa etária, adotando uma pedagogia de situação.

INSTITUIÇÃO SCMV	Matilde	Omisso	Omisso
	Joana	<i>É, pequenas grandes coisas, mas principalmente é a aprendizagem das primeiras grandes regras, aprenderem a lidar com o outro, aprenderem a escutar, a saberem estar, e saber no fundo (...) o essencial é eles aprenderem a estar em grupo (...) nós estamos aqui a tentar que as nossas crianças sejam felizes, o mais possível felizes (...) [e] aprender desde logo a viver em sociedade. (...) As competências são as mesmas [do JI], os objectivos é que diferem (...) São os específicos de cada idade.</i>	O currículo é constituído por aprendizagens e metodologias simples que passam pela aprendizagem de regras, a saber escutar, a saber estar, a relacionarem-se com o outro, a ser felizes e a aprender a viver em sociedade. Diz que na creche se desenvolvem as mesmas competências do JI, apenas diferem nos objetivos.
	Liliana	<i>Ora bem, temos que estar atentas, muita atentas à idade que temos, ao grupo que temos, se é grande se é pequeno, depois as actividades que propomos, se realmente estão, ou não adequadas à idade (...) Ver os objectivos da parte da creche, temos que desenvolver as coisas de maneira a enriquecer e desenvolver a criança integralmente. Não, não, há muita coisa para fazer (...) É o estar em grupo (...) aquelas pequeninas regras em que eles estejam um bocadinho sentados, que sejam capazes de ouvir um bocadinho (...) que a gente aproveita para que se desenvolvam, eles estão a crescer e com as brincadeiras (...) são as pequeninas regras (...) não (...) muito rígidas mas que vai ajudar a futura Educadora que depois pega neles.</i>	Considera que os objetivos orientadores são norteadores do currículo e que as atividades a realizar devem assumir um carácter lúdico. Desde as regras, ao saber escutar, pequenas tarefas que desenvolvem a criança de forma integral
	Margarida	Omisso	Omisso
	Mafalda	Omisso	Omisso
	M ^a José	<i>Tudo. Qualquer actividade que se faz na sala de 1 ano se pode fazer no jardim, só que na nossa é de uma maneira mais rudimentar, mais simples.</i>	A simplicidade deve nortear o currículo e tudo o que se faz no JI se pode realizar na Creche.

		DIMENSÃO	SOCIEDADE / LEGISLAÇÃO	
		CATEGORIA	IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR EM CRECHE	
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	UNIDADES DE SENTIDO
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	<i>a educadora de infância há trinta e tal anos não tinha assim um peso tão grande. (...) hoje os pais exigem [educador em creche] porque estão habituados a que, aqui haja sempre uma Educadora ou duas ou três Educadoras na Creche, mas se nós formos às IPSS, e eu fiz fiscalização às IPSS, sei muito bem do que estou a falar (...) muitas delas nem têm uma Educadora a tempo inteiro na Creche, é a... (...)Educadora do Jardim [acrescenta Júlia]. (...) que faz esse trabalho de orientação. ... eu não discuto muito [acerca das condições legislativas do educador em creche], porque é o que temos...</i>	Considera fundamental um Educador em Creche, assim como os pais consideram. Lamenta que outras IPSS não respeitem esta situação e que coloquem a profissional do JI apenas a orientar as AAE.
		Vera	<i>é (...) importante (...) o desabrochar para muita coisa, para a vida [mais], do que prepará-los para ir para a escola</i>	Considera imprescindível o Educador em Creche. Este prepara-os mais para a vida do que para a escolaridade futura.
		Lúcia	<i>Muitas crianças continuam sem esse apoio pedagógico.</i>	Lamenta que muitas crianças ainda não tenham direito ao apoio pedagógico da Creche
		Júlia	<i>na Creche, só deveriam estar a trabalhar Educadores de Infância que gostem. [normalmente] não há educadora na Creche (...) [Lembra-se de casos] em que (...) tinha uma enfermeira e tinha uma educadora que estava mais responsável. [questiona medidas de melhoria, dizendo:] Será? O nosso governo vai agora apostar na Creche! (Riso), só se for nas grandes cidades, em Lisboa e no Porto também. (Risos) [Portanto é muito mais aceite a Creche ficar] Sem Educador.</i>	Considera imprescindível um Educador em Creche, no entanto diz que deveriam ser profissionais que gostassem dessa função. Conhece casos em que uma educadora do JI orienta o trabalho e também existe uma enfermeira. Questiona e duvida das medidas de melhoria do governo relativamente à Creche.
		Ana	<i>São muito mais abebezados [as crianças que entram pela 1ª vez em creche]. (...) Nota-se muito a falta da frequência da creche (...) é muito... muito importante. E eu que tive a experiência de pegar neles em bebés e neste de transição, nota-se uma diferença. (...) Mas agora os pais já começam a exigir [um educador em creche] (...) Aliás há muitas crianças que estão em vias de desistir porque não ter Educadora. (...) já há muitos anos que temos Educadoras em todas as salas de Creche, (...) porque a nível nacional não é assim [acrescenta a Mónica] - Há educadoras de Creche e educadoras de Jardim</i>	Considera a frequência de Creche fundamental, bem como a existência de um educador. Aliás diz que os pais hoje em dia já exigem a existência de um profissional qualificado. Lamenta que esta exigência não seja legislada a nível nacional.
		Mónica	<i>Nós somos um exemplo para mudar a qualidade na Creche. [e é] importante é que os pais também começam a sentir que, a Educadora de Infância é muito importante na Creche. (...) As</i>	Cabe aos Educadores de Infância, através do seu trabalho de excelência mudar a qualidade pedagógica em Creche.

			<i>coisas vão alterar, para melhor. E em termos de qualidade no Jardim de Infância e também na Creche. Dos zero até aos seis anos...Eu não sou tão pessimista assim eu acho que o nosso governo vai mudar, para o melhor.</i>	Considera que os pais devem começar a sentir a imprescindibilidade de um EI em Creche e acredita que o governo vai passar a valorizar mais esta valência.
		Mara	Omisso	Omisso
		Raquel	<i>Eu acho que é imprescindível, deve haver <u>uma</u> educadora de infância por sala na Creche, porque não é só mudar a fralda. Há sempre a troca [relacional] não é. Eu acho que isso é... Olhe não sei o que lhe dizer... é uma satisfação (...) há Educadores de Infância como se calhar há auxiliares que não têm vocação, não têm perfil, como há na vida, no dia-a-dia pessoas que não se ligam aos bebés. Eu acho que essa parte, é assim é preciso gostar muito dos bebés (...) o trabalho de Creche é um trabalho diferente do de Jardim de Infância. (...) há muitas colegas minhas com quem eu falo (...) que não nos conseguem compreender o trabalho em Creche. Dizem que não há trabalho, que não se faz trabalho, (...) que não é visível. (acrescenta a Ana)... e é só tomar conta dos meninos. Mas nós agora, por exemplo, queremos ir para a Creche, mas não podemos. É a tal base legal. (...) Porque agora por lei só é obrigatório estar uma educadora para toda a Creche, ...não são valorizadas.</i>	Considera imprescindível um Educador em Creche, bem como um trabalho muito satisfatório. Referindo o trabalho pedagógico como amplo e relacional, não consiste, apenas, nos cuidados primários de higiene. Lamenta que algumas colegas de profissão considerem o trabalho em creche sem valor e invisível comparativamente ao do JI. A lei compactua com esta invisibilidade ao permitir que para toda a Creche só exista uma EI. Considera este facto uma desvalorização da profissão.
	INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	<i>Sim, sempre [a presença de um Educador em Creche]. Nós aos três anos conseguimos saber se uma criança vem com formação em Creche ou não. Se vem de casa ou de uma creche. Dá perfeitamente para distinguir essas duas crianças. Isso é importante.</i>	Um Educador de Infância em sede de JI consegue perceber, em termos desenvolvimentais se a criança frequentou a Creche. Um Educador é imprescindível e contribui para o desenvolvimento da criança.
		Gabriela	<i>Sim, sempre [a presença de um Educador em Creche].</i>	Um Educador é imprescindível e contribui para o desenvolvimento da criança
		Glória	<i>Sim, sempre [a presença de um Educador em Creche]. As auxiliares de acção Educativa não têm formação para estar em Creche.</i>	Um Educador é imprescindível e contribui para o desenvolvimento da criança e as AAE não possuem competências para desempenhar essa função.
		Patrícia	<i>Sim, sempre [a presença de um Educador em Creche] (...) Depende da formação delas...</i>	Um Educador é imprescindível em Creche, no entanto considera que uma boa formação é fundamental

INSTITUIÇÃO SCMV	Matilde	Muito. Importantíssimo.	Considera de fulcral importância o Educador em Creche
	Joana	Muito. Importantíssimo, apesar de só agora estarem a ser valorizadas! (...). As crianças ficavam com os avós, para o estado nem sequer existiam porque não têm creche, só existem a partir dos três anos e até lá, quer dizer.. onde é que estamos? A idade começa a partir dos três anos? Agora sim, o estado já está a querer pensar um bocadinho na idade antes dos três anos, porque os avós já não têm tanta disponibilidade, parece que já se aperceberam do quanto é importante uma criança começar a sua educação a partir de meses. Porque a educação começa desde que ele nasce, começa logo a receber estímulos, tem de ser estimulada!	Considera de fulcral importância o Educador em Creche e lamenta que o estado não tenha apoiado mais esta valência. Percebe que a situação de valorização da Creche está a mudar, até porque os avós estão na vida ativa até mais tarde e não podem cuidar dos netos. E para além disto o estado tem vindo a perceber que a educação se deve iniciar desde cedo.
	Liliana	eu já sou do tempo em que uma Educadora ficava com os de cá (que tinham frequentado creche), e outra Educadora ficava com os que vinham de fora. (...) [sublinha que o tempo de serviço em creche] nem sequer era contado, era contado por que tinha a valência do infantil	A instituição onde trabalha fazia distinção entre os grupos de crianças que tinham frequentado a Creche e os que não tinham, dividindo-os e atribuindo-lhe educadoras diferentes, pois considerava que era imprescindível um educador/ a frequência de Creche. Lamenta que o tempo de serviço não seja contado do mesmo modo nas duas valências, o que leva alguns Educadores a não quererem exercer em Creche.
	Margarida	Muito. Importantíssimo.	Considera fulcral importância o Educador em Creche
	Mafalda	Essa é a diferença que nós notamos das crianças que vêm da creche, (...) e antigamente notava-se muito mais em (...) as que vinham de casa.	Considera imprescindível o Educador em Creche. Havendo diferenças desenvolvimentais acentuadas entre as que frequentaram Creche e as que não frequentaram
	Mª José	Muito. Importantíssimo.	Considera de fulcral importância o Educador em Creche

		DIMENSÃO		SOCIEDADE / LEGISLAÇÃO	
		CATEGORIA		COMPETÊNCIAS EXIGIDAS	
		ENTREVISTADA	UNIDADES DE TEXTO	UNIDADES DE SENTIDO	
1º Grupo - EDUCADORAS DE INFÂNCIA	INSTITUIÇÃO CIF	Filó	Omisso	Omisso	
		Vera	Omisso	Omisso	
		Lúcia	Omisso	Omisso	
		Júlia	Omisso	Omisso	
		Ana	<i>os pais não estão cá, e depois dizem “Eles já querem os nomes, os números e as letras. Quer dizer eles não querem e não estão preocupados com a propedêutica anterior. É só passar fases, e nessas crianças que entram mais tarde nota-se, uma diferença, e nota-se.</i>	Os pais não valorizam o trabalho desenvolvimental da Creche. Desejam ultrapassar fases e observar a realização de um trabalho pré escolarizante.	
		Mónica	Omisso	Omisso	
		Mara	Omisso	Omisso	
		Raquel	Omisso	Omisso	
	INSTITUIÇÃO FMS	Fernanda	Omisso	Omisso	
		Gabriela	Omisso	Omisso	
		Glória	<i>Percebe-se cada vez mais porque o mundo está a evoluir, a tecnologia está a aumentar e as crianças já nascem ensinados porque já são estimuladas pelo ambiente exterior. Mas há crianças que não têm essa estimulação, só a encontram na creche. Portanto a creche é essencial para a criança</i>	Considera que a sociedade em constante evolução e principalmente esta era da informática exige que as crianças em creche sejam muito estimuladas e adquiram variados conhecimentos.	
		Patrícia	Omisso	Omisso	

INSTITUIÇÃO SCMV	Matilde	Omisso	Omisso
	Joana	<p><i>[relativamente] ás mudanças que ocorrem na sociedade (era dos computadores, a nova era das comunicações), saber adapta-las a nós próprios para podermos adaptar [as crianças] (...), Há novas descobertas que se fazem e se nós paramos no tempo caímos na rotina. Não estamos abertas à inovação, não temos aquela mentalidade aberta e não acompanhamos nem sequer as crianças, nem os pais nem a nossa sociedade, ficamos para trás (...) devemos tentar saber mais, porque as crianças hoje em dia têm outro tipo de comportamentos que não... por exemplo quando eu estudei, as crianças agora são tão diferentes e eu acabei o curso à 14 anos (...) há tantas diferenças que nós temos que ir buscar outras teorias para saber lidar com eles. Buscar outras competências (...) mesmo jogos, materiais, e de outras coisas...por exemplo, agora está muito na moda a reciclagem, no meu tempo lá se falava da reciclagem, e de pacotes de leite para fazer... agora temos essa vertente e temos que evoluir. Temos crianças que nos passam para trás porque eles, eles gostam disso mesmo, gostam de coisas diferentes, coisas que os estimulem. (...) Os pais tem pouco tempo para eles, e depois há certos valores que nós Educadores damos muita importância e que são poucos trabalhados em casa (...) já está a querer mudar. É diferente a mentalidade.. com a idade... [mas não podemos esquecer] que o primeiro agente educativo é a família e eles às vezes esquecem-se um pouco disso. (...) Mas eu acho que mesmo assim, os pais já nos vão valorizando mais como profissionais.</i></p> <p><i>Numa sociedade que é competitiva, eles têm de saber adaptar-se porque senão, se nós não os preparamos para certos problemas e para vida que é difícil, eles chegam e depois vão ser adultos quê? Temos que os preparar o máximo possível. [por isso] a creche é mais exigente... é uma idade que exige mais do educador...</i></p>	<p>Considera que o EI tem que se adaptar a uma sociedade em mudança para poder trabalhar competências mais direcionadas para essas exigências. Nessa medida o EI tem que colmatar a ausência de tempo dos pais das crianças e incentivar as crianças a novas aprendizagens que contribuam para que esta seja um adulto adaptado às exigências da sociedade atual.</p>
	Liliana	<p><i>Estou aqui há 24 anos ...eu hoje digo assim: “mas que grande revolução aqui vai, não é? E depois a falamos com os pais também vemos a evolução disto tudo, a sociedade, eu sei lá...(.) [Eles vêm o profissional de Educação de como um tomador de conta] (...) É! (...) Eu tenha que ser cada vez mais responsável com aquilo que eu estou a fazer. [é] uma preocupação.</i></p>	<p>Considera que as mutações da sociedade tem gerado mutações nas crianças e isso preocupa-a, uma vez que as famílias se alheiam do seu papel e consideram o EI um “tomador de conta”, a quem cabe fazer de tudo.</p>
	Margarida	Omisso	Omisso
	Mafalda	<p><i>(...) hoje em dia começo a notar que (...) Há muitos pais que acham que essa tarefa de educar (...) é nossa, e eles libertam-se um bocado dessa</i></p>	<p>Os pais exigem do EI a tarefa de educar e demitem-se dela. A vertente mercantilista sobressai e sentem-se no direito de</p>

			<i>tarefa e exigem da nossa parte, não é? É assim, porque tem que ser assim, porque eu até pago 200 euros por mês e portanto tem que ser assim. (...) Eles só sabem exigir.</i>	exigir porque pagam X montante.
		M ^a José	Omisso	Omisso

